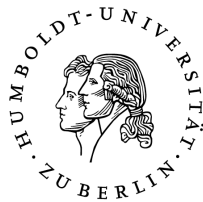


**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 59**



**Katharina Burk**

**Bildung oder Kompetenz?**

**Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel  
in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung**

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/  
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2018

### **Angaben zur Autorin**

Burk, Katharina

Institution: phase-6 GmbH

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Pädagogische Anthropologie

E-Mail: [k\\_burk@web.de](mailto:k_burk@web.de)

Herausgeber/innen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

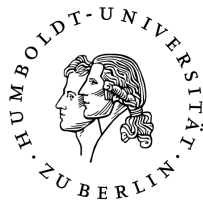
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke  
Prof. Dr. Aiga von Hippel  
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 4136  
Fax: (030) 2093 4175  
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 59**



**Katharina Burk**

**Bildung oder Kompetenz?**

**Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel  
in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung**

Berlin 2018

**ISSN (Print) 1615-7222**

**ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, inwiefern das derzeit den erwachsenenpädagogischen Diskurs vermeintlich bestimmende Paradigma der Kompetenz den Bildungsbegriff in seiner Relevanz abgelöst hat und wenn ja, welche Folgen dies für die Disziplin haben könnte.

Hierzu werden die beiden zu diskutierenden Termini sowohl historisch hergeleitet als auch kritisch betrachtet. Aus dem daran anschließenden Vergleich zeigt sich, dass die Kompetenz eine auf pragmatischer Ebene wichtigen, aber dennoch zu kritisierende Verkürzung des Bildungsbegriffs darstellt.

Im letzten Drittel geht die Arbeit zwei möglichen Begründungslinien für die Dominanz des Kompetenzkonstruktes nach, die trotz inhaltlicher Schwierigkeiten des Begriffes auch im erwachsenenpädagogischen Bereich nicht zu leugnen ist. Hierfür werden sowohl grundlegende Mechanismen der Disziplin selbst hergeleitet als auch die derzeit sozialtheoretisch vorherrschende Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft, welche häufig als Begründungsfolie für die Wichtigkeit von Kompetenzentwicklung herangezogen wird.

All diese Überlegungen und Abwägungen werden schließlich in einem Plädoyer zusammengeführt, das dafür argumentiert, den Bildungsbegriffsdiskurs in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung wieder vehementer zu führen, um einer allzu einseitigen Ausrichtung auf pragmatische Maßgaben zu vermeiden.

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>1. Problemaufriss .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Zur Bildung .....</b>	<b>11</b>
2.1 Allgemeine Bildungsbegriffsgeschichte .....	12
2.1.1. Antike, Mittelalter Renaissance .....	12
2.1.2. Neuhumanismus .....	15
2.1.3. Historische Bildungsbegriffskritik und resultierende Entwicklungen .....	17
2.2 Zwischenfazit – Der Bildungsbegriff heute .....	20
2.3. Bildungstheorien der Erwachsenenbildung .....	21
2.3.1. Anfänge und Weimarer Republik .....	22
2.3.2. Ballauf / Strzelewicz .....	23
2.3.3. Aktuelle Tendenzen .....	25
<b>3. Zur Kompetenz .....</b>	<b>26</b>
3.1 Allgemeine Begriffsgeschichte .....	26
3.2 Kompetenzkonstrukte mit Relevanz für die Erwachsenenbildung ...	27
3.2.1 Die Kompetenzdefinition nach Franz E. Weinert .....	28
3.2.2 Das Kompetenzverständnis hinter PIAAC .....	29
3.2.3. Das Konzept von Werten als Kompetenzkerne nach Erpenbeck ....	30
3.3 Zwischenfazit – Ein erwachsenenpädagogisches Kompetenzverständnis .....	32
3.4. Abwägung und Kritik .....	34
3.4.1. Potentiell konstruktive Elemente des Kompetenzbegriffs .....	34
3.4.2. Potentiell destruktive Elemente .....	35
<b>4. Ist Kompetenz = Bildung? .....</b>	<b>39</b>
<b>5. Abwägungen .....</b>	<b>41</b>
5.1 Schwierigkeiten der Theoriebildung in der Erwachsenenbildung .....	42

5.2	Wissensgesellschaft als Begründungsfolie für Kompetenzdominanz .....	47
6.	<b>Rückblick – Zusammenfassung der Argumentation .....</b>	<b>50</b>
7.	<b>Ausblick – Plädoyer für Bildungsdiskurs in der Erwachsenenbildung .....</b>	<b>51</b>
8.	<b>Literatur .....</b>	<b>54</b>
	<b>Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report .....</b>	<b>59</b>

## 1. Problemaufriss

Schon bei oberflächlicher Beschäftigung mit dem Begriff der Bildung und der ihn umgebenden Diskurse fällt auf: Eine eindeutige Bestimmung dessen, was er umfasst, ist nicht ohne weiteres möglich. Beziehungsweise geradezu unmöglich. Im Laufe seiner mehr als fünfhundertjährigen Geschichte scheint er derart viele Konnotationen und semantische Bedeutungsschichten akkumuliert zu haben, dass der Versuch einer Definition nur scheitern kann. Vielmehr führt jedes Ansetzen zu einer konkretisierenden Beschreibung zwangsläufig dazu, dass bloß ein Teilaspekt der Fülle dessen, was der Terminus umfassen könnte und im Laufe seiner Geschichte umfasst hat, dargestellt wird (vgl. Ricken 2006, S. 163). Hinzu kommt, dass Bildung nicht nur in der wissenschaftlichen Fachsprache Verwendung findet, sondern auch in den politischen und öffentlichen Debatten vielgestaltig genutzt wird.

Der Bildungstheoretiker Heinz-Elmar Tenorth fasst diese Situation heterogener Erscheinungsformen folgendermaßen zusammen:

„[Bildung] erörtert die Tugenden und Leistungen der Subjekte genauso wie die Strukturprinzipien von Bildungssystemen oder die Leitformeln für die Identität einer Nation. ‚Bildung‘ ist ein deutscher Mythos, ist pädagogisches Programm, ist politische Losung, ist Ideologie des Bürgertums und zugleich doch auch ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff.“ (Tenorth 2011, S. 352).

Lederer charakterisiert deshalb den Bildungsbegriff, in Anlehnung an den amerikanischen Kommunikationstheoretiker Kenneth Burke, als sogenannten „god term“: Ein Ausdruck, der ähnlich anderen Abstrakta, wie etwa Gerechtigkeit oder eben Gott, durchaus instinktive Zustimmung hervorrufen kann, obwohl gleichzeitig niemand in der Lage scheint, zu bestimmen, was er meint (vgl. Lederer 2014, S. 62). Auch Prange stellt fest, dass der speziell deutsche Bildungsbegriff, vor allem als Gegenpol zur international anschlussfähigeren Erziehung gedacht, eher positive Assoziationen, von Freiheit und Würde beispielsweise, weckt (vgl. Prange 2015, S. 502).

Zugespißt lässt sich sogar die These formulieren, dass die wissenschaftliche Unschärfe, die mit dem Bildungsbegriff einhergeht und die im Folgenden noch detaillierter aufzuzeigen sein wird, geradezu die Bedingung für den diffusen öffentlichen Gebrauch des Wortes darstellt (vgl. Ricken 2006, S. 20). Somit wäre seine derzeitige Konjunktur innerhalb wie auch außerhalb des pädagogischen Milieus, die beinahe schon inflationären Charakter annimmt (vgl. Tenorth 1997, S. 970), unter anderem als wissenschaftspolitischer Versuch zu deuten, am öffentlichen Diskurs teilzuhaben und sich als Experte für das zur Debatte stehende Thema zu präsentieren. „Man zehrt irgendwie vom guten Klang der ‚Bildung‘, ohne dessen semantischer Aufladung (und Überladung) noch anhängen zu müssen.“ (Ricken 2006, S. 20). Kurz: Wenn etwas sowieso schon Vieles meint, kann eigentlich alles gemeint sein und man sucht sich eben heraus, was die eigene Position am ehesten stützt.

Jedoch lässt sich der positive Grundton, welcher mit der Erwähnung von Bildung einhergeht, in Verbindung mit gleichzeitiger inhaltlicher Unschärfe nicht nur im Sinne akademischer Profilierungswut durchaus als problematisch analysieren. Ungleich dramatischer wird die Kombination in dem Moment, in dem sie zum (bildungs-)politischen Rhetorikkalkül funktionalisiert wird. Darin liegt letztlich die nicht zu unterschätzende Gefahr, Bildung auf den Status eines reinen Mittels zum Zweck zu limitieren, indem sie einzig als zu optimierender Standortfaktor betrachtet wird (vgl. Lenhart 2006, S. 53; Boenicke 2006, S. 225). Derartige ökonomisierende Sichtweisen gewinnen gerade im Hinblick auf die schon seit Längerem zur präferierten Zeitdiagnose avancierten Wissensgesellschaft an Popularität (vgl. Ricken 2006, S. 11) und spitzen sich, wie im Zuge der Argumentation der vorliegenden Arbeit aufzuzeigen sein wird, im Kompetenzkonstrukt pädagogisch zu. Denn, und dies wird ebenfalls genauer aufzuzeigen sein, die Kompetenz ist kein genuin pädagogisches Konzept, sondern ist nach derzeitigem Verständnis vorrangig ökonomisch konnotiert. So bestehen zumindest berechtigte Bedenken, inwiefern sie im Zuge ihrer Etablierung einer Ökonomisierung der Bildung Vorschub leisten, weil sie im derzeitigen fachlichen wie öffentlichen Diskurs häufig entweder als Parallelkonstrukt oder Ersatz zum Bildungsbegriff hergenommen werden.

Auf politisch-gesellschaftlicher Ebene läuft die Bildung demnach gerade aufgrund der Tatsache, dass sie inhaltlich schwer zu fassen ist, Gefahr, nicht nur zur entleerten Formel zu erstarren, sondern im Gegenteil mit Qualitäten angefüllt zu werden, die als notwendig gelten, um im globalen Wirtschaftswettkampf bei gleichzeitig unsicher werdenden Sozialverhältnissen zu bestehen (vgl. Euler 2003, S. 414).

Das Problem, das sich hieran offenbart, ist kein rein nostalgisches, auch wenn dies durchaus zu vermuten stünde. Es geht nicht allein darum, einem idealistischen Bildungsverständnis nachzutrauern, das in der Vergangenheit ohnehin oft genug kritisiert worden ist. Viel schwerwiegender ist die Ahnung, dass Bildung, wenn sie allein auf ihre Brauchbarkeit reduziert wird, als eine maßgebliche Form der Vergesellschaftung eben diese auf ökonomische Kalküle ausrichten würde (vgl. Euler 2003, S. 414). Damit würden gesamtgesellschaftliche Aufgaben einem pädagogischen System zugewiesen, dessen Zuständigkeit hierfür zumindest zu diskutieren wäre (vgl. Ricken 2006, S. 11).

Brisanz haben derartige Diagnosen nicht nur im Hinblick auf allgemeinpädagogische Fragestellungen, sondern insbesondere auch im Hinblick auf die Erwachsenenbildung. Diese bewegt sich traditionell in einem Triangel aus professionellem Selbstverständnis, öffentlichem Auftrag und Erwartung der Teilnehmenden. Gerade aus den letzten beiden ergeben sich einander ergänzende Funktionen, die sich in den ihr zukommenden Kernaufgaben widerspiegeln (vgl. Schmidt 2010, S. 666f.): So dient sie, in knapper Zusammenfassung, auf individueller Ebene zur beruflichen sowie außerberuflichen Kompetenzentwicklung der Subjekte, stellt auf wirtschaftlicher Ebene die Innovationsfähigkeit der Betriebe sicher, fördert auf gesamtgesellschaftlicher Ebene die soziale Integration sowie Kohäsion benachteiligter Gruppen und trägt letztlich auf politischer Ebene zur Teilhabe des Einzelnen an demokratischen Prozessen bei. Somit ist also das Sicherstellen wirtschaftlicher Prosperität eines der identifizierten Hauptanliegen moderner Erwachse-



nenbildung. Solange diese Zielsetzung die anderen drei nicht verdrängt, ist hieran zunächst einmal nicht Problematisches zu sehen. Überhaupt lässt sich zu Recht die Frage stellen, welche Bedeutung ein Konzept haben sollte, wenn es auf offensichtlich vorhandene Problemlagen nicht adäquat zu reagieren vermag.

Nichtsdestotrotz fällt Eines auf: Während das emanzipatorische Potential des klassischen Bildungsverständnisses im Auftrag der Demokratisierung immerhin noch anklingt, wird das seit dem Zeitalter des Neuhumanismus der Bildung eigentlich innewohnende Ideal der zweckfreien Persönlichkeitsbildung nicht einmal im Ansatz erwähnt. Überhaupt wird weder die traditionell philosophische noch die (post-)modern pädagogische Bildungstheorie derzeit in der Erwachsenenbildung rezipiert oder diskutiert. Zwar wird der Partikel „-bildung“ allein in der Benennung der Disziplin noch immer wie selbstverständlich mitgeführt (vgl. Faulstich 2002, S. 15); er ist sogar, über die in den letzten Jahrzehnten durchaus wechselnden Leitbegriffe wie „Volksbildung“, „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ hinweg erhalten geblieben (vgl. Lerch 2010, S. 24); dennoch lässt der fachinterne Diskurs eine fundierte Auseinandersetzung damit, was genau unter Bildung verstanden werden soll und kann, seit Langem vermissen. Aus pragmatischer Sicht ist dies nachvollziehbar: Gerade im Hinblick auf den nicht geringen öffentlichen Druck, „praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Probleme sowie anwendungsfreundliche Handlungsstrategien“ (Tippelt/von Hippel 2010, S. 14) bei gleichzeitig schwieriger Finanzierungslage zu entwerfen, ist es nicht überraschend, dass abstrakte und auf den ersten Blick wenig ableitungsfähige Diskurse wie der um die Bildung an sich in den Hintergrund treten.

Gleichzeitig hat die Kompetenz als Konstrukt im fachinternen Diskurs der letzten 20 Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen. Als pädagogisches Schlagwort im Zuge der internationalen Vergleichsstudien etabliert, ist es auch in der Erwachsenenbildung ein vieldiskutiertes Thema. Vor allem innerhalb der letzten Jahre sind zahlreiche Publikationen erschienen, die sich mit Kompetenzen, der Nutzen und vor allem deren Messung und Zertifizierung auseinandersetzen. Dabei ist der Diskurs jedoch keinesfalls nur affirmativ. Neben den Forschenden, die vor allem die konstruktive Seite des Kompetenzparadigmas betonen, gibt es auch innerhalb der Erwachsenenbildung solche, die vor möglichen destruktiven Auswirkungen einer vorschnellen und einseitigen Konzentration auf Kompetenzen als Mittel und Ziel von Bildungsprozessen warnen.

Nun müssen derlei Entwicklungen im Folgenden noch detaillierter beschrieben werden. Doch werfen sie, wenn auch nur in Grundzügen, immerhin die Frage auf, ob Kompetenzen die Bildung als Leitbegriff der erwachsenenpädagogischen Reflexion tatsächlich längst ersetzt haben. Und wenn dem so wäre, ließe sich weiter fragen, inwiefern dies auf theoretischer Ebene gerechtfertigt ist. Möglicherweise stellen sie ja eine sinnvolle und zeitgemäße Form bildungstheoretischer Reflexion dar. Auch wenn das Label ein anderes ist, so mögen ähnliche Konstruktionen und kritische Befragungen, wie sie früher am Bildungsbegriff entlang aufgezo- gen wurden, nun entlang der Kompetenz erfolgen. Unabhängig davon, wie kritisch die derzeitige Auslegung des Begriffs der Kompetenz sein mag, bietet er eventuell genau hierfür Potential. Vielleicht benötigt die Er-

wachsenenbildung den Bildungsdiskurs also nicht mehr zwangsläufig, sondern kann ein disziplinbezogenes Selbstverständnis, welches sie zumindest potentiell vor vollkommener Vereinnahmung zu äußeren Zwecken schützt, ebenso in Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff entwickeln. Dieser Problemstellung wird im Folgenden nachgegangen.

Aus diesem kurzen Aufriss ist bereits zu erkennen, dass es sich um ein komplexes Vorhaben handelt. Nicht nur müssen zwei grundlegende pädagogische Begriffe geklärt werden, sondern auch deren Grundlagen und Implikationen miteinander verglichen.

Zu diesem Zweck werden die folgenden Ausführungen nach einer chronologischen Logik strukturiert.

Da es sich bei der Bildung um den sehr viel älteren und traditionsreicheren Begriff handelt, aus dessen Kritik die Kompetenz erst hervorgegangen ist, wird ihr das erste Kapitel gewidmet. Aus einem historischen Abriss werden Merkmale abgeleitet, die für ein heutiges Bildungsverständnis als konsensuell angesehen werden können. Dieses allgemeine Bildungsverständnis wird anschließend ergänzt durch speziell erwachsenenpädagogische Bildungskonzeptionen, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben, jedoch im derzeitigen Diskurs keine besondere Beachtung mehr finden. Die möglichen Gründe hierfür werden an späterer Stelle ausgeführt.

Diesem ersten Themenkomplex wird im darauffolgenden Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonstrukt, welches die aktuelle erwachsenenpädagogische Diskussion bestimmt, gegenübergestellt. Hier folgt auf eine kurze historische Begriffsklärung eine Analyse dreier verschiedener, im aktuellen andragogischen Diskurs gebräuchter Kompetenzdefinitionen. Diese Analysen werden zusammengeführt, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede aufzuzeigen und ein konsensuelles Verständnis dessen, was mit „Kompetenz“ gemeint sein kann, aufzuzeigen. Da zudem die grundlegende Frage der Arbeit lautet, ob die Kompetenz ein gangbares Ersatzmodell für den Bildungsbegriff darstellt, kann auf eine kritische Diskussion des Konzeptes, beziehungsweise des erarbeiteten und für diese Arbeit relevanten Verständnisses dessen, nicht verzichtet werden. Deshalb schließt das Kapitel mit einer Ableitung sowohl konstruktiver als auch destruktiver Elemente.

Anschließend werden in einem Zwischenfazit das Bildungs- sowie Kompetenzverständnis dieser Arbeit in ihren theoretischen Grundstrukturen verglichen, unter Rückgriff auf die vorangegangenen Analysen. Ziel dieses Zwischenfazits ist ein erster Versuch, die eingangs gestellte Frage, ob es sich bei der Kompetenz um ein äquivalentes Konstrukt zum Bildungsbegriff handelt, zu beantworten.

Abschließend wird speziell der Frage nachgegangen, weshalb der Bildungsdiskurs in den aktuellen erwachsenenpädagogischen Fachdiskussionen keine Rolle spielt. Hierfür werden zwei mögliche Argumentationen nachvollzogen, die jedoch nicht das gesamte Spektrum der denkbaren Möglichkeiten darstellen, sondern exemplarisch herausgegriffen werden. Zum einen werden die Schwierigkeiten, mit denen sich die erwachsenen-

pädagogische Theoriebildung im allgemeinen konfrontiert sieht, genauer ausgeführt und argumentiert, weshalb diese eine fundierte Auseinandersetzung mit theoretischen Bildungsbegriffsanalysen erschweren. Zum anderen wird der soziologische Diskurshorizont der Wissensgesellschaft mit einbezogen, da diese, wie noch zu zeigen sein wird, eine der maßgeblichen Begründungsfolien für die Dominanz des Kompetenzparadigmas darstellt.

In einer finalen Zusammenführung werden all diese Argumentationsstränge schließlich komprimiert aufeinander bezogen und zu einem Plädoyer für einen Bildungsdiskurs in der Erwachsenenbildung kurzgeschlossen.

## **2. Zur Bildung**

Der Bildungsbegriff wurde im Laufe seiner Geschichte vielfach kritisiert. Wie noch zu zeigen sein wird, wurde er teilweise sogar von anderen Konstrukten an den Rand des pädagogischen Diskurses gedrängt (vgl. Ruhloff 1998, S. 23). Doch während es in den 1960er Jahren den Anschein hatte, als solle die Bildung als Paradigma gänzlich abgeschafft und durch alternative Konzepte substituiert werden, war diese „Deszendenz von Bildungsbegriff und Bildungstheorie“ spätestens mit den 80er Jahren überwunden (vgl. Ehrenspeck 2010, S. 156).

Dies gilt jedoch nicht für die Erwachsenenbildung. Hier ist, wie in der zweiten Hälfte des nachfolgenden Kapitels fundierter aufzuzeigen sein wird, seit Jahrzehnten kein Diskurs um den Bildungsbegriff auszumachen. Während die Entwicklung von Bildungsverständnissen und deren Diskussion zu Beginn der Erwachsenenbildung als unerlässlich angesehen wurden, um zu einer Reflexion ihres Selbstverständnisses zu gelangen, scheint die diesbezügliche Entwicklung in den 1960er Jahren zum Stillstand gekommen zu sein.

Doch auch im Bereich der allgemeinen Pädagogik ist „Bildung“ nach wie vor nicht unumstritten. Auch wenn sie abwechselnd als Zentralbegriff mit langer geisteswissenschaftlicher Tradition (vgl. Dollinger 2009, S. 36), zentraler fachwissenschaftlicher Grundbegriff der Pädagogik (vgl. vgl. Hünig 2013, S. 48), Kernbegriff der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Reflexion (vgl. Ehrenspeck 2010, S. 155) oder pädagogischer Traditionsbegriff (vgl. Arnold 2002, S. 26) bezeichnet werden mag, steht derlei Aussagen eine berechtigte Skepsis gegenüber. Denn was eingangs bereits für die alltagssprachliche Verwendung des Bildungsbegriffes ausgeführt wurde, trifft in ähnlichem Maße auch auf seine Verwendung im wissenschaftlichen Kontext zu: Eine eindeutige Definition gibt es nicht. Stattdessen existiert eine Fülle teils konvergenter, teils divergenter Verständnisse, welche sich aus seiner Jahrhunderte umspannenden Begriffs- und Ideengeschichte ableiten lassen.

## 2.1 Allgemeine Bildungsbegriffsgeschichte

Im Folgenden werden einige ausgewählte Beispiele historischer Bildungsverständnisse nachvollzogen sowie Parallelen zwischen ihnen aufgezeigt. Eine solche Darlegung, so kurz sie aufgrund der Beschränkungen des Formats dieser Arbeit auch ausfallen muss, ist dennoch notwendig. Allein deshalb, weil viele Aspekte eines modernen Bildungsverständnisses auf die historischen Vorläufer zurückgehen und nur aus diesen heraus in ihrer Relevanz erfasst werden können. Zudem wurden aus der Kritik vor allem am humanistischen Bildungsgedanken heraus zahlreiche Substitutionskonzepte entwickelt, von denen die Kompetenz das aktuellste und momentan relevanteste darstellt.

### 2.1.1 Antike, Mittelalter, Renaissance

Etymologisch ist der Ursprung des heutigen Wortes „Bildung“ im Mittelalter anzusiedeln (vgl. Begemann 2005, S. 5; Dohmen 2002, S. 9; Lederer 2014, S. 46). Es wird davon ausgegangen, dass es vom mittelhochdeutschen „bildunge“, bzw. althochdeutschen „bildunga“, abgeleitet ist; beides wird am ehesten als Schöpfung/Verfertigung bzw. Bildnis/Gestalt verstanden (vgl. Begemann 2005, S. 5).

Gerade dem Schöpfungsbegriff wohnt dabei ein deutliches spirituelles Moment inne (vgl. Lederer 2014, S. 46), was allein deshalb nicht verwundert, weil die Bildungsvorstellungen des Mittelalters eng mit der deutschen Mystik und somit theologischen Vorstellungen verbunden waren. Eines der prominentesten Beispiele von Bildungskonzeptionen dieser Zeit ist die „Imago Dei“ Lehre Meister Eckharts (1260-1328), welche, das deutet der Name bereits an, die Gottesebenbildlichkeit des Menschen zum Ziel hat. Diese, durch den Sündenfall verloren, soll wiedererlangt werden; der Mensch wird demnach gebildet durch Gott und nach dem Abbild Gottes, welches in seiner Seele bereits angelegt ist und dem er sich wieder annähert (vgl. ebd.).

Diese Idee der Nachbildung eines reinen, unverfälschten Ur-Bildes ist jedoch keine, die erst in der deutschen Mystik aufkommt – viel eher geht sie auf Platons Metaphysik und die darin entworfene Vorstellung der Ideenschau zurück. Doch nicht nur die neuplatonische Konzeption der Annäherung, über Zurückbilden auf einen Urzustand hin, hat ihren Ursprung in vorchristlichen Zeiten. Auch die Grundideen dessen, was Bildung sein kann, lassen sich bis zu den Traditionen der griechisch-hellinistischen bzw. römischen Antike zurückverfolgen (vgl. Dollinger 2009, S. 36).

Eine problemzentrierte Entwicklungsbeschreibung des Bildungsbegriffes ist die Grunerts. Da sie sich in ihrer Herleitung auf den Bereich der gesellschaftlichen Dimension von Bildung konzentriert, welche auch für diese Arbeit grundlegend ist, werden ihre Argumentationslinien im Folgenden nachvollzogen und parallel mit Aussagen anderer AutorInnen unterfüttert.

Grunert beschreibt, wie im 8. Jahrhundert v. Chr. ein Umdenken im zeitgenössischen Bildungsverständnis begann: Ausgelöst durch die griechische Kolonisierung des Mittelmeerraumes waren die Menschen mit einer zuvor ungekannten Vielfalt sozialer, kultu-

reller und moralischer Normen konfrontiert, welche eine Reflexion der eigenen Lebenspraxis und, daraus folgend, ein Umdenken im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bildungsstandards mit sich brachten. (vgl. Grunert 2012, S. 20). Anstelle von Mythos und Dichtung wurden nachfolgend Philosophie und Rhetorik die bestimmenden Bildungsmächte (vgl. ebd.). Zugleich schwindet die Bedeutung körperlicher Bildung, wie sie in der archaischen Zeit relevant war und die intellektuelle Formung des Menschen gewinnt an Bedeutung. Dieser Vorzug der Theorie vor Praxis, der Geistigkeit vor Leiblichkeit wirkt, über den Verlauf der Geschichte hinweg, bis heute in die Vorstellung von Bildung hinein (vgl. ebd., S. 27).

Auf die Frage, wie und auf welche Ziele hin gerichtet diese geistige Bildung des Menschen verfolgt werden solle, gab es im antiken Griechenland laut Grunert zwei mögliche Antworten, die sich in zwei der maßgeblichen Denkschulen der Zeit manifestierten. Auf der einen Seite verortet sie die Sophisten, welche eine radikal vom Menschen ausgehende Denkweise verfolgten und damit eine anthropologische Wende in der antiken Philosophie einläuteten (vgl. Grunert 2012, S. 21). Obgleich sie kein einheitliches Lehrprogramm verfolgten, lässt sich dennoch rekonstruieren, dass ihre Erziehungsziele denen des heutigen Verständnisses von Allgemeinbildung nahekamen: Das Erlangen von Sachkenntnis auf unterschiedlichen Wissensgebieten war eingebettet in die Anwendung dieser innerhalb der öffentlichen Rede. Dementsprechend groß war die Bedeutung, welche die Sophisten dem gesprochenen Wort beimaßen, welches mit Grammatik, Dialektik und Rhetorik drei der vier relevanten Bildungsbereiche ausmachte (der vierte war die sogenannte Bürgerkunde und beinhaltete die Vermittlung von Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik). Als Ausgangspunkt des Bildungsgeschehens im sophistischen Denken beschreibt Grunert die Figur des Lehrers, dem die Aufgabe zufällt, die als notwendig erachteten Wissensbestände zu vermitteln (vgl. Grunert 2012, S. 24). Zielpunkt war das Erlangen der Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen im Disput durchsetzen zu können, eines der grundlegenden Erfordernisse des bürgerlichen Lebens in der polis. Daraus zieht Grunert den Schluss, dass das Bildungsideal der Sophisten ein eher funktionales, auf Ertüchtigung des Nachwuchses für das Leben im Staat angelegtes war. (vgl. ebd., S. 21f.)

Dem stellt sie das Bildungsideal Sokrates und Platons gegenüber, welches in zahlreichen anderen Publikationen als Ursprung der europäischen Bildungsidee erwähnt wird. Auch deren Denken hatte den Menschen im Zentrum, ging jedoch weniger von seiner Brauchbarkeit für die Gesellschaft als der individuellen, ethischen Vervollkommnung aus. Grundlage hierfür war die subjektive Erfahrung des Einzelnen und die daran gebundene Selbstprüfung und Selbsteinsicht, kurz: Selbstreflexion. Somit wird die Bildungsanstrengung in das Innere des Menschen verlegt und von seiner äußeren Bestimmbarkeit getrennt (vgl. ebd., S. 23). Nicht das Vermitteln nützlicher Fähigkeiten, sondern die Anleitung zu selbstständigen Denken haben in dieser Konzeption Priorität. Jene Form der Persönlichkeitsbildung, die nicht abhängig ist von äußeren Erfordernissen, wird spätestens mit dem Neuhumanismus Humboldt'scher Prägung wieder an Be-

deutung gewinnen und bestimmt idealistische Vorstellungen des Bildungsbegriffs bis in die heutige Zeit.

Zweifellos ist diese Darstellung verkürzt, und sicherlich ließen sich die Denktraditionen beider philosophischer Richtungen komplexer ausführen, als es in einem kurzen Absatz möglich ist. Nichtsdestotrotz werfen schon diese paar Zeilen eine grundsätzliche Dichotomie auf, welche auch Grunert heraushebt und in der Folge als argumentative Grundstruktur ihrer Aufarbeitung der Bildungsbegriffsgeschichte nutzt: Der Gegensatz nämlich zwischen zweckfreier und zweckgebundener Bildung. Während die Sophisten, ausgehend von erzieherischen Machbarkeitsunterstellungen (vgl. Grunert 2012, S. 27), eher die Vorbereitung der Subjekte auf die Erfordernisse des gesellschaftlichen Lebens in den Fokus ihrer Anstrengungen rückten, stand bei Sokrates und Platon vielmehr die „Ausbildung einer personalen Haltung auf der Grundlage der Selbsterkenntnis moralischer Werte“ im Vordergrund (ebd., S. 28).

Angesprochen sind hier zwei bis heute zentrale Dimensionen des Bildungsbegriffs: Gesellschaftsfähigkeit auf der einen, Selbstermächtigung auf der anderen Seite. Viele Bildungskonzepte, so zeigt Grunert im Verlauf ihres Textes, sind auf dem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen angesiedelt, häufig mit starker Neigung zum einen oder zum anderen hin.

So verortet sie das Bildungsverständnis der Aufklärung eher auf der Seite der gesellschaftlichen Notwendigkeiten, mit der Begründung, dass auch in diesem der Erwerb von Fähigkeiten wie Fertigkeiten zur praktischen Lebensbewältigung vorrangig waren. Ähnlich wie im Erziehungsverständnis der Sophisten galt die Ausbildung hin auf soziale und berufliche Brauchbarkeit als primäres Ziel (vgl. ebd., S. 28). Dohmen führt weiter aus, wie vor allem die in der Aufklärung zentrale Überzeugung der Wirkungsmächtigkeit menschlicher Vernunft das damalige Bildungsverständnis prägte: Demnach ist es der Erzieher, dem die Aufgabe zufällt, seine Zöglinge gemäß „den von der Vernunft anerkannten Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu brauchbaren Menschen und vernünftigen Bürgern“ zu bilden (Dohmen 2002, S. 11). Im Zentrum des pädagogischen Geschehens stand somit die „vernünftige[...] Belehrung“, welche als Anregung der im Menschen als Vernunftwesen von Vorneherein angelegten Vernünftigkeit dient. (vgl. ebd.). Zwei Punkte sind hieran besonders hervorzuheben. Zum einen der enge Zusammenhang zwischen dem zugrundeliegenden Menschenbild, aus dem pädagogische Maßgaben abgeleitet werden; zum anderen die Vorstellung, dass Bildung etwas sei, das von außen dem Individuum zugetragen werden könne. Auch hierin ist das von Grunert und Dohmen skizzierte, aufklärerische Bildungskonzept den sophistischen Vorstellungen sehr nahe, denn diese waren, wie zuvor beschrieben, ebenfalls von erzieherischen Machbarkeitsunterstellungen ausgegangen (vgl. Grunert 2012, S. 28).

### 2.1.2 Neuhumanismus

Das Bildungskonzept des Neuhumanismus, welches ganz entschieden durch Wilhelm von Humboldt als bis heute bekanntestem Vertreter geprägt wurde, verortet Grunert dem gegenüber eher auf der Seite des Individuums. Dafür spricht, dass Humboldt eine umfassende Persönlichkeitsbildung konzipierte, welche sich zunächst frei von gesellschaftlichen Nützlichkeitskalkulationen vollziehen sollte (vgl. Grunert 2012, S. 29). Stattdessen wird Bildung gerade nicht als Mittel verstanden, sondern zum Selbstzweck erhoben (vgl. Lenhart 2006, S. 34; Siebert 2009, S. 7; Lederer 2014, S. 52), was laut Lenhart die kantische Moralphilosophie als einen der prägenden Einflüsse auf Humboldts Konzeption ausweist (vgl. Lenhart 2006, S. 34). Als solcher Zweck für sich dient sie demnach vor allem der Herausbildung einer „harmonisch allseitig entwickelte[n] Persönlichkeit, ein[em] Ich, das so viel Welt als möglich mit sich verband“ (Faulstich 2002, S. 19).

Dieses Zitat legt den Schluss nahe, dass sich Bildung im Sinne Humboldts weder als abstrakte Vermittlung enzyklopädischen Wissens, noch als introvertierte Innerlichkeit verstehen lässt (vgl. Siebert 2009, S. 18 7). Stattdessen bildet die „Polarität von Mensch und Welt“ (Sühl-Strohman 1984, S. 45) den Mittelpunkt seines didaktischen Programms (vgl. Siebert 2009, S. 7): Die Mannigfaltigkeit der äußeren Erfahrungen (vgl. Lenhart 2006, S. 36; Sühl-Strohman 1984, S. 45) erst ermöglicht die Entwicklung der im Menschen angelegten Kräfte (vgl. Sühl-Strohman 1984, S. 45). Somit bedarf das Individuum der Welt und der sich in ihr befindenden, bildungswirksamen Gegenstände notwendigerweise (vgl. ebd.). Dieser Prozess der stetigen Auseinandersetzung entspringt laut Humboldt aber nicht einem äußeren Zwang, sondern einer intrinsischen Motivation zur steten Verbesserung (vgl. Grunert 2012, S. 29), was wiederum auf die zugrundeliegenden anthropologischen Annahmen dieser Bildungstheorie verweist.

Zudem zeigt es, dass Bildung bei Humboldt zwei verschiedene Bedeutungshorizonte vereint: Zum einen ist sie Prozess, zum anderen Ideal (vgl. Hünig 2013, S. 50) und als solches prinzipiell unerreichbar, da sich an der Maßgabe der „höchstmöglichen“ Entwicklung der eigenen Kräfte ein Leitbild entwerfen lässt, welches sich als Regulativ im konkreten Lebensvollzug beständig neu entwirft (vgl. Lenhart 2006, S. 35). Trotz dieser wesentlichen Orientierung am Individuum ist jedoch auch die Bildungstheorie Humboldts nicht ausschließlich individualistisch gedacht, sondern verweist im Gegenteil ebenso auf die Gesellschaft als Ganzes. Übergeordnetes Ziel war nämlich die Entwicklung eines auf Vernunft basierenden Miteinanders, wie es die Philosophen der Aufklärung im Sinn hatten (vgl. Hünig 2013, S. 50): Moderne Staatsbürgerschaft sollte an die Stelle der Ständegesellschaft treten (vgl. Lenhart 2006, S. 35).

Der zentrale Unterschied zwischen einem rein funktionalen Bildungsverständnis und dem Humboldts ist jedoch, dass Bildung sich bei letzterem nicht an unmittelbar gegebenen gesellschaftlichen Bedarfen orientiert und die Entwicklung des Individuums diesen unterzuordnen versucht, sondern stattdessen über eine „Verbesserung und Veredelung“ des Einzelnen auch eine ‚Verbesserung und Veredelung‘ der Menschheit und

damit eben auch der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse“ (Grunert 2012, S. 30) ermöglichen soll. Nicht nur ist das Ziel abstrakter, gleichwohl scheint Humboldt das Gesellschaftliche erst als Folge aus dem Individuellen zu begreifen. Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass Bildung bei Humboldt kein allein am Individuum entlang gedachter Begriff ist, sondern ebenso eine gesellschaftliche Ebene aufweist, selbst wenn ein Übergewicht hin zum ersten der beiden Pole auszumachen ist (vgl. Grunert 2012, S. 30).

Somit scheint es, so würde ein Zwischenfazit an dieser Stelle lauten, als könnten Bildungskonzeptionen, egal ob eher funktional oder idealistisch ausgerichtet, auf die jeweils andere Ebene nicht gänzlich verzichten. Selbst wenn das vorrangige Ziel die bloße Wissensvermittlung zur Ermöglichung gesellschaftlicher Einbindung ist, so bleibt es am Ende doch das Individuum, welches gebildet werden will; andersherum scheint auch eine Persönlichkeitsbildung, welche primär das Subjekt und dessen Potentiale im Blick hat, dieses nicht unabhängig von seiner sozialen und gesellschaftlichen Einbindung denken zu können. Beide Ebenen kommen in der Bildung zusammen, egal ob dies innerhalb der jeweiligen Theorie mitgedacht ist oder nicht. Sie weist notwendigerweise stets beide Pole auf; entweder insofern, als dass sich eine Neukonzeption von Bildungsvorstellungen und Zielen aus gesellschaftlichen Veränderungen ergibt, wie dies im antiken Griechenland der Fall war; oder insofern, als dass die Umsetzung der theoretischen Konzeption in den meisten Fällen innerhalb einer sozialen Rahmung vollzogen werden wird. Spätestens in dieser Umsetzung wird die gesellschaftliche Ebene eine Rolle spielen, manchmal sogar in einer Art und Weise, die nicht ursprünglich intendiert worden ist.

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel hierfür ist die soziale Verwertung, welche dem Humboldt'schen Bildungsgedanken widerfahren ist. Diese Entwicklung hat viele Ursachen und lässt sich hier nicht umfassend nachvollziehen, schon allein deshalb, weil „die Überfülle der Einzel- wie Gesamtbefunde der sozialgeschichtlichen Bildungsforschung [...] kaum noch überblickt werden kann“ (Ricken 2006, S. 174). Dennoch soll sie an dieser Stelle zumindest kurz skizziert werden, denn die Uminterpretation des neuhumanistischen Bildungsideals zum gesellschaftspolitischen Machtinstrument hat in der Folge zu einer massiven Kritik am Bildungsbegriff selbst geführt.

Obgleich Humboldts Konzept ursprünglich egalitär gedacht war und die soziale Allgemeinheit von Bildung im Vordergrund stand (vgl. Hünig 2013, S. 51; Rohlf 2011, S. 34), wurde diese im Laufe des 19. Jahrhunderts vor allem durch das aufstrebende Bürgertum dafür genutzt, die eigene gesellschaftliche Stellung zu festigen. Hierbei diente sie in erster Linie zur Abgrenzung „nach unten“, also als Distinktionsmoment, um die Gebildeten von den Ungebildeten zu unterscheiden (vgl. Nolda 2009, S. 20f.). „Bildung“ wurde zur Leitorientierung, die mit der Etablierung des Bürgertums schon deshalb strukturell verknüpft ist, weil man vor allem Humboldts Vorstellung der „gesellschaftlichen Transformation durch individuelle Formation“ so rekonstruierte, dass sie sich für den Kampf um gesellschaftliche Macht einsetzen ließ (vgl. Ricken 2006, S. 173) – Entgegen der Propagierung als reiner Selbstzweck innerhalb der bürgerlichen Schicht, wurde sie



nach außen vor allem als Statussymbol benutzt (vgl. Nolda 2009, S. 20). Somit karikierte nicht zuletzt die Bürokratisierung von Bildungsprozessen, beispielsweise über gymnasiale Curricula, die Idee einer umfassenden und höchstmöglichen Bildung für alle insofern, als dass diese nur noch denen ermöglicht wurde, die qua gesellschaftlicher Zugehörigkeit von Vorneherein Zugang zur höheren, humanistischen Bildung hatten, während der größte Teil der Bevölkerung nach wie vor ausgeschlossen blieb (vgl. Lenhart 2006, S. 53). Was sich auf der einen Seite positiv lesen lässt als „Ausdruck eines neuen Selbstbewusstseins“ (Boenicke 2006, S. 232) oder „politische Emanzipation und Selbstermächtigung“ (Lederer 2014, S. 53), gibt sich auf der anderen Seite als „Selektionskriterium einer ständischen Klassengesellschaft“ (ebd., S. 54) zu erkennen und widerspricht damit dem eigentlichen humanistischen Ideal.

### **2.1.3 Historische Bildungsbegriffskritik und daraus resultierende Entwicklungen**

Die Funktionalisierung von Bildung zum Herrschaftsinstrument (vgl. Lederer 2014, S. 54), wie sie sich im Laufe des 19. Jahrhunderts vollzog, führte spätestens in den 1960er Jahren unter anderem zur massiven Kritik am Bildungsgedanken als pädagogischer Leitvorstellung. Denn obgleich Nietzsche bereits im 19. Jahrhundert feststellte, dass Bildung mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Preußen in den Dienst des Staates getreten sei und hiermit eine „Verminderung und Umdeutung ihrer [ursprünglichen] Ansprüche“ einhergehe (Ruhloff 1998, S. 24), ist es doch vor allem die umfassende wissenschaftliche wie gesellschaftliche Neuorientierung im Zuge der 1960er, welche die Relevanz und Legitimation des Bildungsbegriffes selbst in Frage stellt.

Die Kritik dieser Zeit wirkt bis heute nach; nicht allein inhaltlich, obgleich einige der Argumente nach wie vor genutzt werden, sondern auch im Hinblick auf die stetige Hervorbringung neuer Substitutionsbegriffe, von denen die Kompetenz den aktuellsten und derzeit beliebtesten darstellt. Und wahrscheinlich ist die Wirkung der damaligen Demontage des Bildungsbegriffes deshalb so nachhaltig, weil sie auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzte. Gesellschaftlich und politisch stand Bildung, gerade aufgrund ihrer historischen Belastung als bürgerliches Distinktionsinstrument, bald unter Ideologieverdacht (vgl. Bader 2011, S. 77): Ihre Funktion der Legitimierung eines Vorrechts elitärer Gruppen (vgl. Rohlf 2011, S. 34) bei gleichzeitiger Ausblendung dieses offensichtlichen Herrschaftsmoments in der theoretischen Konzeption (vgl. Euler 2003, S. 413) waren hier vorrangiger Ansatzpunkt der Kritik.

Aber auch die Emanzipation der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft von ihren philosophischen sowie theologischen Wurzeln, welche sich im Laufe des 20. Jahrhunderts vollzog (vgl. Boenicke 2006, S. 244), spielte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Während bildungstheoretische Reflexionen lange Zeit in große, philosophische Systementwürfe wie die Kants, Fichtes und Hegels eingebettet waren (vgl. Ehrenspeck 2010, S. 155; Lederer 2014, S. 70), wurde dieses enge Verhältnis von Pädagogik und (Bildungs-)Philosophie in den 1960er Jahren zunehmend kritisiert (vgl. Ehrenspeck 2010,

S. 155). Im Zuge der „realistischen Wende“ fand ausgehend von dieser prinzipiellen Kritik eine Öffnung und Hinwendung der Pädagogik zum empirisch-sozialwissenschaftlichen Paradigma statt.

Diese wiederum führte folglich zu harscher Kritik am Bildungsbegriff selbst, welcher vermehrt als wissenschaftlich antiquiert angesehen wurde (vgl. Ricken 2006, S. 19), da er dem „in den 60er Jahren breit formulierten Bedürfnis nach einer Versachlichung und einer strengeren wissenschaftlichen Durchdringung und Kontrolle von Bildungsprozessen“ (Sühl-Strohmaner 1984, S. 75) nicht entsprechen konnte. Es mangelte ihm (und das tut es nach wie vor) nicht zuletzt an operationalisierbaren Elementen, die sich empirisch anwenden und überprüfen lassen. Seine Vagheit, die vor allem aus der ihm innewohnenden Komplexität entspringt, und die daraus resultierende „Nicht-Messbarkeit der Summe all jener komplexen (und noch dazu interdependenten) Persönlichkeitsqualitäten, reflexiven Dispositionen und Wissensbeständen, die sich unter dem Bildungsbegriff subsumieren lassen“ (vgl. Lederer 2014, S. 72) können als eine wesentliche Ursache für die Hervorbringung und Akzeptanz der in der Folge sich entwickelnden, alternativen Konzepte gesehen werden.

So trat mit den 1960er Jahren zunächst der Qualifikationsbegriff die Nachfolge der mehrheitlich als obsolet angesehenen Bildung an. Er bezeichnet, so kann im Sinne einer knappen Definition umrissen werden, „ein – in der Regel zertifiziertes, perspektivisch: statisches – Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten [...], das über die mit ihm erworbenen Titel (Facharbeiter, Meister) Zugangsberechtigungen zu tendenziell knappen Positionen im Erwerbssystem verteilt“ (Bolder 2010, S. 813). Damit bedient er vermeintlich eben jenes Bedürfnis nach empirischer Brauchbarkeit und praktischer Verwertbarkeit (vgl. Faulstich 2002, S. 23), welches in dieser Zeit dominierte. Zugleich markiert er genau darüber die Wende hin zu einem nun wieder vermehrt zweckrationalen, an gesellschaftlichen Bedarfen ausgerichteten Bildungsverständnis (vgl. Sühl-Strohmaner 1984, S. 75).

Obgleich nach wie vor das Individuum zertifiziert und qualifiziert wird, geschieht das eben doch im Rahmen eines gesellschaftlichen Wandels, welcher eben jene Qualifizierung erst erfordert. Denn die 1960er Jahre sind die Zeit der Mobilität: gesellschaftlicher Aufstieg soll über Qualifikation ermöglicht werden, was dem Einzelnen nicht nur eine gewisse Flexibilität im Hinblick auf Wohnort- und Arbeitsplatzwechsel abverlangt, sondern ebenso im Hinblick auf die sich wandelnden beruflichen Anforderungen (vgl. Siebert 2011, S. 67). Der gemeinhin als beschleunigt wahrgenommene technische Wandel und die damit einhergehende steigende Verfallsrate vermeintlich gesicherter Wissensbestände ließ die im Rahmen der Schul- und Erstausbildung erworbenen Qualifikationen schneller veralten. Zugleich beendete der Bau der Berliner Mauer 1961 jäh den Zustrom hochqualifizierter Facharbeiter aus der DDR, die bis dahin einen nicht unbedeutenden Beitrag zum wirtschaftlichen Aufbau der BRD geleistet hatten. Stattdessen wurden nun vermehrt Gastarbeiter aus Südeuropa angeworben, deren Qualifikationsniveau im Mittel deutlich geringer war (vgl. Siebert 2011, S. 65).

Vor diesem Hintergrund wird die Attraktivität der Qualifikation als neue pädagogische Zielvorstellung besonders deutlich: Das hierüber ermöglichte Ausweisen von Fähigkeits- und Fertigungsprofilen, die sich für jede Berufsgruppe spezifisch zusammenstellen lassen, vereinfacht nicht nur das Messen von Bildungserfolgen, sondern umreißt auch die durch das Individuum zu erfüllenden Anforderungen vermeintlich klar und transparent. Somit scheint die Hoffnung auf jene wissenschaftlich wie auch gesellschaftlich weithin geforderte Operationalisierbarkeit von Bildung eingelöst.

Allerdings wurde nicht einmal ein Jahrzehnt später auch am eher berufspädagogisch orientierten Qualifikationsbegriff vehemente Kritik geübt. Die durch ihn implizierte Vorstellung statischer Fertigungsbeschreibungen, die für jede Berufsgruppe spezifisch formuliert werden müssen, genügte den Anforderungen einer eben durch Mobilität und Wandel gekennzeichneten Gesellschaft nicht (vgl. Lederer 2014, S. 342). Denn: Je kürzer die Halbwertszeit des Wissens, desto schwieriger gestaltet sich die Prognose zukünftiger, am Arbeitsmarkt benötigter Stellenprofile. Von derlei Bedenken ausgehend, wurden in den 1970er Jahren vermehrt Forderungen nach Qualifikationen mit generalisierbaren Inhalten laut, was schließlich zur Genese des Schlüsselqualifikationskonzeptes führte. Prominent in das Zentrum pädagogischer Debatten trat er durch Dieter Mertens Aufsatz „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ aus dem Jahr 1974, in dem jene als solche Kenntnisse und Fähigkeiten entworfen werden, welche eben nicht auf die Befähigung zur konkret-praktischen Verrichtung bestimmter Tätigkeiten angelegt sind, sondern sich in vielfachen Kontexten anwenden lassen (vgl. ebd., S. 343).

Somit fand eine Ausweitung des ursprünglichen Qualifikationsansatzes statt, die eine Anschlussfähigkeit an allgemeinere Begrifflichkeiten von Persönlichkeit herzustellen versuchte (vgl. Faulstich 2002, S. 23). Obschon diese Umorientierung hin auf ein universalistisches und nicht mehr spezifisches allgemein- und berufspädagogisches Prinzip (vgl. Geißler/Oerthey 2002, S. 71) eine gewisse Abstraktion vom konkreten Arbeitsmarktbedarf mit sich brachte, so blieb dessen möglichst passgenaue Bedienung doch weiterhin primäres pädagogisches Ziel. In der Form waren aber auch die Schlüsselqualifikationen wenig kompatibel mit der „reflexiven Wende“, welche ab den 1970er Jahren nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern allgemein in den Erziehungswissenschaften sich vollzog.

Der damit einhergehenden Orientierung auf das Individuum und dessen unmittelbares Lebensgeschehen, wie sie in Konzepten der Alltags-, Biografie- sowie Lebensweltorientierung vollzogen wurde, konnte eine primär an Wirtschaftssystem und Bildungspolitik ausgerichtete Konzeption wie die Schlüsselqualifikation nicht genügen. Daher trat schließlich spätestens Mitte der 1990er Jahre die Kompetenz als neues Paradigma in den pädagogischen Diskurs ein. Diese wird in einem eigenen Kapitel an späterer Stelle ausführlich beleuchtet werden.

## 2.2 Zwischenfazit – Der Bildungsbegriff heute

An den vorausgegangenen Ausführungen lässt sich ablesen, dass Bildung in gewissem Maße umstritten und unvermeidbar zugleich zu sein scheint.

Unvermeidbar, weil es sich, im Gegensatz zu den vorgebrachten Alternativen wie Qualifikation oder Kompetenz, bei Bildung um einen genuin pädagogischen Begriff handelt, der nicht aus anderen Disziplinen importiert wurde und daher zumindest im Kerngehalt nicht mit fachfremden Bedeutungsdimensionen aufgeladen ist; weil bestimmte Bedeutungsgehalte, die sich mit der Zeit abgelagert haben, in eben jenen Alternativkonzepten nicht enthalten sind (vgl. Ruhloff 1998, S. 29); und nicht zuletzt, weil sich der ungebrochen hohe Stellenwert des Bildungsbegriffes für die Pädagogik, auch nach deren Konsolidierung als wissenschaftliche Disziplin im letzten Jahrhundert, sogar empirisch nachweisen lässt (vgl. Ehrenspeck 2010, S. 156).

Doch zugleich ist sie umstritten; nicht nur, weil aufgrund der Vielfalt von Konnotationen und möglichen Zugängen eine allgemein verbindliche Definition schwierig (vgl. Lederer 2014, S. 68), wenn nicht gar unmöglich ist (vgl. Ehrenspeck 2010, S. 159); weil unter dem Label „Bildung“ derart unterschiedliche Ansätze entworfen werden, dass diese nicht einmal in eine kohärente Theorie zu fassen sind (vgl. Tenorth 2016, S. 11); weil nicht nur die pädagogischen Texte zwischen Empirie, Philosophie und Kritik changieren (vgl. ebd., S. 4), sondern Bildung als „multidisziplinäre Substratkategorie“ in diversen wissenschaftlichen Fachrichtungen Verwendung findet (vgl. Tenorth 1997, S. 21); weil sie ungeachtet dessen häufig benutzt wird, als handle es sich um einen geklärten Sachverhalt, auch wenn dies nicht der Fall ist und weder im öffentlichen noch wissenschaftlichen Raum eine den jeweiligen Binnendiskurs überschreitende Auseinandersetzung mit seiner inhaltlichen Bestimmung stattzufinden scheint (vgl. Begemann 2005, S. 13); sondern ferner auch deshalb, weil überhaupt fraglich ist, ob sich Bildung, aufgrund der Komplexität, die sie repräsentiert, wissenschaftlich auf einen klar umrissenen semantischen Term reduzieren lässt (vgl. Prange 2015, S. 502).

Demnach ist ein Zusammentragen von als konsensuell anzusehenden Merkmalen nicht nur aufgrund der langen Verwendungstradition des Bildungsbegriffs, sondern auch aufgrund der Heterogenität des aktuellen Diskurses schwierig. Nichtsdestotrotz sollen, im Hinblick auf die nachfolgende Argumentation, zumindest einige Bedeutungsdimensionen aufgezeigt werden, über die weitgehende Einigkeit zu bestehen scheint.

Da wäre zunächst das Verständnis von Bildung als lebenslangem Prozess (vgl. Bader 2011, S. 77; vgl. Tenorth 2016, S. 12). Im Gegensatz beispielsweise zum Qualifikationsbegriff steht am Ende des Bildungsvorganges kein Zertifikat, das dessen Ergebnisse ausweist. Stattdessen wird Bildung als unabschließbarer Vorgang verstanden (vgl. Lederer 2014, S. 113), der sich in einer Auseinandersetzung des Einzelnen mit dem, was ihn umgibt, vollzieht (vgl. Tenorth 2016, S. 12).

Diese spezifische Subjekt-Welt-Relation ist spätestens seit Humboldt eines der Hauptthemen vieler Bildungsverständnisse (vgl. Tenorth 1997, S. 975) und dadurch gekenn-

zeichnet, dass sie sich weder in reiner Wissensaufnahme erschöpft noch von außen steuern oder vorgeben lässt (vgl. Grunert 2012, S. 32f.). Stattdessen wird Bildung als Eigenleistung des Individuums verstanden (vgl. ebd., S. 33), als „Selbstbildung“ gewissermaßen (vgl. Lederer 2014, S. 109).

Somit ist sie eine spezifische Form der individuellen Aneignung von Welt über das Medium von Wissen (vgl. Kade et al. 2011, S. 197), welcher, analog zu den Bildungsverständnissen von Humboldt und auch Platon, stets ein (selbst)reflexives Moment inneohnt (vgl. de Haan/Poltermann 2002, S. 10).

Diese der Bildung immanente Reflexivität ist deshalb bedeutsam, weil sie auf einen weiteren wichtigen Faktor verweist, nämlich den des kritischen Vernunftgebrauchs (vgl. Ruhloff 1998, S. 421). Dieser erst ermöglicht die Emanzipation des Subjektes von äußeren Anforderungen, welche schon bei Sokrates und Platon der Bildungsidee immanent war (vgl. ebd., S. 420) und seit dem Neuhumanismus eine der zentralen Zielsetzungen von Bildungsvorgängen darstellt. Hierin offenbart sich ein gewisser dialektischer Charakter des Konstrukts (vgl. Lederer 2014, S. 109): Denn auch wenn einige Autoren herausstellen, dass es sich bei Bildung eben um einen Prozess und nicht um ein Ergebnis oder einen fixen Besitz handle (vgl. Bader 2011, S. 77; vgl. Begemann 2005, S. 13), so ist sie eben doch nicht ziellos. Vielmehr kann die Herausbildung eines autonomen Weltzugangs (vgl. Tenorth 2016, S. 14), einer personalen Haltung zur Welt (vgl. Grunert 2012, S. 34), als übergeordnete Zielvorstellung ausgemacht werden, wobei die Betonung auf der Qualität der Autonomie liegt. Hierüber nämlich verschließt sich die Bildung als theoretisches Konzept einer Verzwecklichung von Außen, sodass nach wie vor der normative Anspruch besteht, dass sie aufgrund ihrer durch Humboldt so nachdrücklich betonten Selbstzweckhaftigkeit nicht in Verwertungskategorien aufgeht, auch wenn dies gerade im bildungspolitischen Diskurs häufig nicht berücksichtigt wird (vgl. Boenicke 2006, S. 225).

Zuletzt stellt ebenso die gesellschaftliche Dimension des Bildungskonzeptes eine nicht zu vernachlässigende Komponente dar. Wie vor allem entlang der Rekonstruktion von Grunerts Argumentation ersichtlich geworden ist, ist jedem Bildungsverständnis immer auch eine gesellschaftliche Ebene inhärent. Ob diese sich auf die Zielsetzung der Bildungsvorgänge, den Notwendigkeitscharakter oder die letztliche praktische Implementation und (Um-)Interpretation der theoretischen Konstrukte bezieht, ist dabei nicht in erster Linie relevant. Bedeutend wird vor allem in Abgrenzung zur Kompetenz später vorrangig die Tatsache sein, dass Gesellschaft als bedingender und bestimmender Faktor im Bildungsgedanken verankert sind.

## **2.3 Bildungstheorien der Erwachsenenbildung**

Im Folgenden wird die soeben erarbeitete allgemeine Begriffsbestimmung durch einige ausgewählte Ansätze der erwachsenenpädagogischen Bildungstheorie ergänzt, die sich im Laufe des letzten Jahrhunderts in Deutschland herausgebildet haben. Eine solche

Rekonstruktion dient zum einen dazu, aufzuzeigen, dass eine spezifisch andragogische Reflexion des Bildungsbegriffes nicht nur möglich ist, sondern lange Zeit auch als nötig angesehen wurde, um Ziel und Wert der Disziplin zu bestimmen; zum anderen soll sie aber auch verdeutlichen, welchen Mehrwert zur allgemeinen Bildungsbegriffsdiskussion eine erwachsenenpädagogische Beschäftigung mit eben diesem Thema haben kann.

### **2.3.1 Anfänge und Weimarer Republik**

Paul Röhrig zufolge stammt der erste bildungstheoretische Ansatz für die Erwachsenenbildung von einem dänischen Theologen, N.F.S. Grundtvig. Dieser entwarf einen Bildungsbegriff, welcher sich anhand einer anthropologischen Grundannahme des Menschen als sprechendes Wesen (im Sinne von „sich lebendig mit anderen Menschen austauschen“) als „Volksaufklärung“ versteht. Gemeint ist, dass keine Aufklärung nach Unten, von Gebildet hin zu Ungebildet, erfolgen soll, sondern das Volk sich anhand der individuellen Lebenserfahrung im Kleinen wie auch der gesellschaftlich-historischen Lebenserfahrung im Großen stetig selbst weiterbildet. Dieser Ansatz, hier nur stichwortartig umrissen, führte schließlich zur Etablierung der „folkehøjskole“ (Volkshochschule) als neuer pädagogischer Institution. (vgl. Röhrig 2011, S. 181)

Im deutschen Raum lassen die frühen erwachsenenpädagogischen Ansätze, welche im 19. Jahrhundert aufkamen und vornehmlich in Form von bürgerlichen Lesegesellschaften oder politisch motivierten Arbeitervereinen auftraten, hingegen noch kein explizites bildungstheoretisches Gesamtkonzept erkennen (vgl. Röhrig 2011, S. 182); auch die um 1900 sich etablierenden volkstümlichen Volkshochschulkurse waren, wenngleich idealistisch motiviert, kaum theoretisch ausgearbeitet oder wissenschaftlich überprüft (vgl. ebd., S. 186). Doch spätestens mit der Neuen Richtung zu Zeiten der Weimarer Republik entwickelten sich zahlreiche Ansätze dezidiert erwachsenenpädagogischer Bildungsreflexion und -konzeption. Zu nennen wären hier vor allem Robert von Erdbergs Aufsatz „Die Grundbegriffe der Volksbildung“ (1911) sowie Wilhelm Flitners Ansatz der „Laienbildung“; beide hatten, stark verkürzt gesprochen, zum Ziel, die Volksbildung bildungstheoretisch zu begründen und an die Kreise der höheren Bildung anzuschließen, um so die traditionelle Trennung beider Pole aufzuheben (vgl. Röhrig 2011, S. 187ff.).

Erdberg unternahm, so resümiert Röhrig, „als Erster einen beachtlichen Versuch [...], die Volksbildung auf ein bildungstheoretisches Fundament zu stellen.“ (ebd., S. 186). In seinem 1911 erschienenen, wegweisenden Aufsatz kommt er über eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Kultur und Zivilisation zu einer Definition von Bildung, nämlich als Identitätsverhältnis zur Kultur (vgl. ebd., S. 186f.). Somit stellt er einerseits das Subjekt in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens, da ein „intensives Verhältnis zwischen Mensch und Kulturgut nur denkbar [ist], wenn die Kräfte des Einzelnen durch etwas aktiviert und entwickelt werden können, das seinen Lebensumständen seinen Bedingungen und vor allem seinem inneren Wesen entspricht“ (ebd., S. 187). Dies versteht Röhrig als dezidiert neuhumanistische Konnotation in Erdbergs Bildungsverständnis. Auch

der egalitäre Grundgedanke Humboldts, nämlich dass Bildung eine möglichst weite Betätigung der Kräfte aller Subjekte sei, steht bei Erdberg im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung, wodurch er den Versuch unternimmt, die aufgrund zahlreicher, bereits beschriebener sozialgeschichtlicher Entwicklungen einzig den höheren gesellschaftlichen Schichten vorenthaltenen (Bildungs-)Privilegien auf die gesamte Bevölkerung zu übertragen (vgl. ebd., S. 189). Allerdings hat die Subjektzentrierung, welche Erdberg vornimmt, auch formale Folgen für das von ihm anvisierte Bildungsgeschehen. Denn ein Intensitätsverhältnis des Einzelnen lässt sich nicht allein über eine punktuelle Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder die willkürliche „Ausschüttung von Kulturgütern über die breite Masse der Bevölkerung“ erreichen (Arend 2008, S.151). Zwar hält er nach wie vor den mündlichen Vortrag für das geeignetste Mittel zur Bildungsvermittlung, doch fordert er eine Abkehr von Detailfragen und stattdessen eine Hinwendung zu großen und überspannenden Ideen (vgl. ebd., S. 156), weshalb er am ehesten Vortragsreihen mit einander ergänzenden Themen favorisiert (vgl. Röhrig 2011, S. 187).

Auch bei Wilhelm Flitner steht die Abkehr von Bildung als elitärem Gut im Mittelpunkt. Dies funktioniert in seinem Konzept der Laienbildung aus zwei verschiedenen Richtungen: Zum einen müssten sich die Volksbildner mit den Kreisen der höheren Bildung zusammmentun, um „dem volkstümlichen Kulturgut wieder mehr Größe und Tiefe zu geben“; auf der anderen Seite müsste die akademische Bildung wieder an das Leben rückgebunden werden (vgl. ebd., S. 191). Dies könne nur in Bildungsgemeinschaften geschehen, in welchen derjenige als gebildet gelten könne, welcher zum Dialog innerhalb dieser pädagogischen Gemeinschaft fähig ist. Das Subjekt wird damit lediglich in seiner Relation zur ihn umgebenden bildenden Gesamtheit betrachtet (vgl. ebd.). Bildungsziel ist, vorhandene und aus Erfahrung gewonnene Lebensansichten von Menschen theoretisch zu vertiefen. Die Theorie ist somit der tätigen Praxis nachgeordnet und entspringt dieser erst (vgl. Heiland 1989, S. 21). Dieser Vorrang der Praxis vor der Theorie ist ein Moment, welches die Erwachsenenbildung zur Zeit der Weimarer Republik weitgehend dominierte (vgl. Röhrig 2011, S. 194).

### **2.3.2 Ballauf / Strzelewicz**

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden zunächst hauptsächlich die Bildungsideen der Weimarer Republik wiederbelebt, bis 1958 Theodor Ballauf einen gänzlich neuen Ansatz einbrachte: Bildung sei nicht zeitlos, sondern im Gegensatz etwas historisch Gewordenes. Maßgeblich ist das, „was heute geschichtlich als Bildung an der Zeit ist.“ (Röhrig 2011, S. 194) Der Bildungsbegriff könne nicht von der reinen Erziehungswirklichkeit her bestimmt werden, sondern müsse immer eine Reflexion seiner historischen Wurzeln mit einbeziehen, sonst folge reine Beliebigkeit (vgl. Unger 2007, S. 77). Zudem zeige lediglich eine fundierte Auseinandersetzung mit den historischen Wurzeln des Bildungsbegriffes und dessen Verwendungsgeschichte auf, dass Bildung und Pädagogik häufig lediglich „als Mittel zum Zwecke der Erreichung außerpädagogischer Funktionen“

dienten und ihr Eigenwert hinter der geforderten Befähigung zur „subjektiven Bewältigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse durch Lernen“ zurücktritt (vgl. ebd., S. 79). Diese Instrumentalisierung kritisiert Ballauf. Damit stößt er nicht nur zu Reflexionen des Sinns der Erwachsenenbildung vor, sondern erarbeitet auch ein Bild vom Menschen, das ihn als Denkenden ernst nimmt: Er sei nicht als bestimmtes Wesen auch zusätzlich noch zum Denken fähig, sondern werde am Denken entlang erst zum Menschen (vgl. Röhrig 2011, S. 194).

Eine andere Richtung bildungstheoretischen Denkens lässt sich bei Willy Strzelewicz erkennen. Es ist weniger individuumszentriert denn politisch, Demokratisierung steht klar im Vordergrund. Ihm geht es, so schreiben Faulstich und Zeuner, „um die Verteidigung humanistischer und sozialistischer Positionen nach den Erfahrungen des Totalitarismus“ (Faulstich/Zeuner 2001, S.276). In seinem 1967 erstmals erschienenen Text „Bildung und Wissenschaft in der modernen Gesellschaft“ hält er beispielsweise klar fest, dass Bildung „eine offene Haltung, die an den Wertungen der Autonomie und der Demokratisierung orientiert ist“ (Strzelewicz 1980, S. 27) darstellt. Gleichzeitig kritisiert er die zunehmende Aushöhlung des dem humanistischen Idealismus innewohnenden Grundgedankens, Bildung sei vorrangig Persönlichkeitsbildung und dessen Besetzung als „Brücke für das Kontinuum zwischen Bildung und Besitz.“ (ebd., S. 12)

Dennoch betont er, dass mit einem bloßen Abwenden vom Bildungsidealismus aus eben diesem Grunde die Probleme, auf welche Humboldt und andere Autoren eine Antwort suchten, noch nicht gelöst seien. Denn Bildung, so betont er, weist immer auch eine gesellschaftliche Ebene auf. Diese gesellschaftliche Ebene liegt im Zentrum Strzelewiczs theoretischer Bemühungen, wenn er versucht, „unter den gegebenen Bedingungen eine neuartige Bildung zu verwirklichen und Demokratisierung zu erhalten oder zu erkämpfen“ (ebd., S. 14). Die gegebenen Bedingungen meinen bei ihm im Konkreten die industrielle Gesellschaft und die mit ihr einhergehenden Entwicklungen, wie Technisierung, Individualisierung und Spezialisierung (vgl. ebd., S. 13f.). Diese lassen einen Rückzug in die Innerlichkeit, wie der Idealismus ihn forderte, kaum noch zu. Deshalb plädiert Strzelewicz beispielsweise dafür, die noch im Idealismus vollzogene Trennung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung aufzuheben (vgl. ebd., S. 18). Zudem müsse das Bemühen um „das Verständnis [der] gesellschaftlichen Zusammenhänge [...] zu einem konstitutiven Element einer neuen Bildungsauffassung“ werden (ebd., S. 25), um den aktuellen Entwicklungen eine wirksame Möglichkeit zur Demokratisierung sowie Befähigung zur individuellen Autonomie entgegen setzen zu können. Somit wendet sich Strzelewicz von idealistischen Positionen nicht vollkommen ab. Er versucht jedoch, sie anschlussfähig zu machen an zu seiner Zeit sich entfaltende politische wie gesellschaftliche Entwicklungen, indem er sie erweitert um das Moment der expliziten Reflexion der jeder Bildung immer innewohnenden gesellschaftlichen Verankerung und der Rolle, die ihr damit zukommt.



### 2.3.3 Aktuelle Tendenzen

Laut Röhrig hat es auch in der Zeit nach der „realistischen Wende“ im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts noch achtenswerte Trends der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung gegeben, vor allem im Hinblick auf das Identitätslernen, doch diese sind nie bis zum Bildungsbegriff vorgedrungen (vgl. Röhrig 2011, S. 195).

Auch heute finden sich in der Landschaft universitärer wie außeruniversitärer Erwachsenenbildungsforschung theoriegenerierende Ansätze, die von großer Relevanz sind und das nicht immer ausschließlich nur für die eigene Disziplin. Zu nennen wäre hier die Biografieforschung, welche Bildungsinteressen und -verläufe von Individuen über die Lebensspanne hinweg nachzeichnen kann. Auch der gesamte Bereich des Konzepts zum Lebenslangen Lernen lässt Anchlüsse an bildungstheoretische Überlegungen zu. Selbiges gilt für die Programmforschung, welche die institutionelle Rahmung von Bildungsvorgängen in den Blick nimmt. Doch all diese Theorieansätze lassen keine explizite Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff erkennen. Implizit werden Elemente des Bildungsgedankens mitgeführt, doch sind diese häufig beschränkt auf normative Begründungsvorlagen oder eine nicht-diskutierte Nennung des Begriffs.

In der expliziten Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Bildungsverständnis der Disziplin ist es hingegen seit den 1960er Jahren sehr ruhig geworden.

In der Literatur lassen sich kaum kausale Aussagen zu den Ursachen hierfür finden. Zwar bezeichnet Röhrig die „völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung [als] verhängnisvoll“ (Röhrig 2011, S. 195) und auch Lederer spricht davon, dass es in deren Rahmen „um einen fundierten und reflektierten Bildungsbegriff im deutschsprachigen Raum nach der Zeitenwende '45 eher schlecht bestellt“ war (Lederer 2014, S. 330), doch werden diese Feststellungen nicht an die realen Entwicklungen innerhalb der theoretischen wie praktischen Erwachsenenbildung angeschlossen. Einzig Lerch stellt fest, dass die Diskussion um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zwar eine lange Tradition habe, gegenwärtig jedoch aufgrund unvermittelter Orientierung an gesellschaftlichen oder beruflichen Anforderungen in den Hintergrund träten, was sich vor allem an der Diskussion über Kompetenzen noch verschärfe (vgl. Lerch 2010, S. 19). Allerdings bezieht er sich hierbei nicht speziell auf die Bildungstheorie. Diese Zusammenhänge werden an einem späteren Punkt noch ausführlicher betrachtet werden, dienen hier jedoch schon einmal der überblicksartigen Darstellung der Problemlage.

Das Dilemma ist innerhalb der Disziplin nicht unbekannt. Karl und Siebert forderten bereits 1981 eine Klärung des Bildungsbegriffes ein, der allen Substitutionsanstrengungen zum Trotz weiterhin Relevanz beanspruchen könne (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 15) und auch fast 30 Jahre später noch stellt Siebert fest, dass eine Renaissance der Bildungsidee wünschenswert wäre (vgl. Siebert 2009, S. 12). Doch sind bisher, vermutlich unter anderem aus noch zu skizzierenden Gründen, keine nennenswerten Resultate in dieser Richtung gefolgt. Zusammenfassend lässt sich dennoch, dass es derzeit keine Bestrebungen innerhalb der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung zu geben scheint,

einen andragogisch konnotierten Bildungsbegriff zu entwickeln. Es lässt sich kein Diskurs über das der Disziplin eigene Bildungsverständnis beobachten.

Stattdessen beansprucht das Kompetenzparadigma sowohl in Theorie als auch Praxis der Erwachsenenbildung zunehmend Raum. Um zu diskutieren, ob es sich hierbei um ein adäquates Ersatzkonzept zur Bildung handelt, muss demnach im folgenden Kapitel zunächst die Kompetenz als Phänomen aus unterschiedlichen Blickrichtungen beleuchtet werden.

### **3. Zur Kompetenz**

Im Gegensatz zur Bildung handelt es sich bei der Kompetenz um ein relativ junges Konstrukt im pädagogischen Diskurs. Die erste wissenschaftliche Begriffsprägung fand in den 1970er Jahren statt, doch seine immense Rezeptionskarriere begann erst in den 1990er Jahren, als Kompetenzmodelle im Rahmen diverser internationaler Schulleistungsstudien, wie etwa PISA oder TIMMS, vermehrt erfolgreich angewendet wurden (vgl. Veith 2014, S. 51).

Momentan ist zudem das soziologische Modell der Wissensgesellschaft eine gern zitierte Begründungsvorlage für die postulierte Notwendigkeit von Kompetenzentwicklung und -stärkung, auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene. Diese scheint, so lässt sich der Konsens kurzgefasst vorweggreifen, die Industriegesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts weitgehend abgelöst zu haben und bereitet über die damit einhergehende Verschiebung von gesellschaftlichen Notwendigkeiten dem Kompetenzkonzept den Weg. Mehr noch: Wie Thomas Höhne zugespitzt formuliert, ist „die Popularität des Kompetenzbegriffes nicht ohne den wissensgesellschaftlichen Diskursrahmen denkbar“ (Höhne 2007, S. 34). Aus diesem Grund wird an späterer Stelle auf diesen Zusammenhang näher eingegangen werden.

Zunächst wird jedoch erst einmal der Begriff historisch gerafft entwickelt. Daraufhin werden drei in der Erwachsenenbildung derzeit relevante Kompetenzansätze überblicksartig erläutert, um daraus Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der jeweiligen Konstrukte abzuleiten. Das daraus resultierende Verständnis von Kompetenzen wird dann auf seine konstruktiven wie destruktiven Aspekte hin untersucht, denn nur aus einer solchen Aufschlüsselung lässt sich ein Abgleich mit dem Bildungsbegriff sinnvoll argumentieren.

#### **3.1 Allgemeine Begriffsgeschichte**

Als Noam Chomsky in den 1970ern den Begriff im sprachwissenschaftlichen Kontext prägte, fasste er sie zunächst als generelles Sprachvermögen im Sinne einer universalen, genetisch verankerten Grammatik (vgl. Grunert 2012, S. 41). Dieser Ansatz wurde im deutschsprachigen Raum vor allem durch Jürgen Habermas bekannt gemacht, welcher das linguistische Konzept Chomskys für die Sozialwissenschaften adaptierte. Zwar

nimmt auch Habermas die subjektive Handlungsfähigkeit als Ausgangspunkt, welche sich in der Performanz der jeweiligen Handlung realisiert. Doch im Unterschied zum heutigen, auf diesen Aspekt allein verkürzten Verständnis betont er deren Potential für die Entwicklung individueller Autonomie (vgl. ebd., S. 43). Kompetenzentwicklung wird an Identitätsentwicklung rückgebunden bzw. dient dieser, da über die Reflexion des eigenen Handelns erst eine Ich-Identität entwickelt werden kann (vgl. ebd., S. 44). Diese Dimension der angestrebten Mündigkeit kompetenter Subjekte steht auch im Mittelpunkt der Theorien Heinrich Roths, welcher über seinen Entwurf einer Pädagogischen Anthropologie den Kompetenzbegriff in die pädagogische Diskussion einführte (vgl. ebd., S. 47). Handlungskompetenz, die Roth dreigeteilt als Zusammenspiel von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz versteht, dient einer Befähigung des Einzelnen zu einerseits Produktivität und andererseits Kritikfähigkeit. Normatives Erziehungsziel bei der Ausbildung aller dieser drei Kompetenzebenen ist also laut Roth die „Selbstbestimmung im Sinne moralisch-mündiger Handlungsfähigkeit [und] kreativ[er] Autonomie.“ (ebd., S. 48). Derart verstanden ließe sich sagen, dass sowohl das Modell Habermas als auch das Roths einen Versuch darstellen, das neuhumanistische Bildungsideal der individuellen Mündigkeit über dessen Anbindung an ein handlungsorientiertes Kompetenzverständnis zu operationalisieren. Somit scheinen sie in der Tradition der aus den massiven Bildungskritikdiskursen der 1960er hervor gegangenen, sozialwissenschaftlich orientierten Empirisierungsbestrebungen zu stehen, ohne dabei den normativen Gehalt des Humboldt'schen Bildungsgedankens komplett aufzugeben.

### **3.2 Kompetenzkonstrukte mit Relevanz für die Erwachsenenbildung**

Seit geraumer Zeit macht das Kompetenzparadigma der Bildung als leitende Zielvorstellung erwachsenenpädagogischer Bemühungen Konkurrenz. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ist im erwachsenenpädagogischen Diskurs eine „kompetenzorientierte Wende“ zu beobachten (vgl. Brödel 2002, S. 39), mittlerweile scheint der Begriff sogar den der Qualifikation bzw. Bildung zu ersetzen (vgl. Lederer 2014, S. 328). „Kompetenz hat Konjunktur“ (Reutter 2009, S. 36), und das nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern in der gesamten Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (vgl. Otto/Schrödter 2011, S. 164). Die Gründe hierfür sind vielzählig und reichen von vermeintlicher Anschlussfähigkeit an zukunftsweisende Diskurse bis hin zu unterstellter Operationalisierbarkeit. Nicht selten werden dabei die Vorteile des Kompetenzparadigmas direkt aus einem Vergleich mit dem im Gegenzug als antiquiert und überkommen dargestellten Bildungsbegriff gezogen.

Analog zum Begriff der „Bildung“ ist jedoch auch „Kompetenz“ nicht eindeutig konsensuell definiert. Vielmehr handelt es sich um einen vieldeutig verwendeten (Mode)Begriff, der unterschiedliche definitorische Ansätze vereint (vgl. Kossak/Ludwig 2015, S. 208) und sich bisweilen „in der Vielfalt der darauf rekurrierenden Themen und Forschungskontexte“ zu verlieren droht (Rohlf et al. 2014, S. 15). Dazu kommt, dass es sich bei Kompetenz, ähnlich wie bei Bildung, nicht um einen rein wissenschaftlichen

Fachterminus handelt. Stattdessen wird er sowohl in der Alltagssprache als auch im (bildungs)politischen Diskurs in Form schier unendlicher Wortschöpfungen verwendet (vgl. Treptow 2014, S. 27). Eine solche Diversität erschwert ein abstraktes Erfassen dessen, was über den konkreten Anwendungskontext hinaus eigentlich bezeichnet wird. Nichtsdestotrotz wird im Folgenden der Versuch unternommen, aus einer Analyse dreier in der Erwachsenenbildung relevanter Kompetenzverständnisse Überschneidungen herauszuarbeiten, welche den Bedeutungshorizont des Begriffs für diese Arbeit abstecken.

### **3.2.1 Die Kompetenzdefinition nach Franz E. Weinert**

Im Allgemeinen gibt es, wenn schon keine einheitliche Definition, so doch zumindest einen Grundkonsens darüber, was im derzeitigen erziehungswissenschaftlichen und speziell erwachsenenpädagogischen Diskurs unter Kompetenz verstanden werden soll. Dieser speist sich hauptsächlich aus der Definition Franz Weinerts, welche zu den meistrezipierten Konzeptionen der letzten Jahre zählt und, in Ermangelung einer bereichsübergreifenden Begriffsfassung, als Konsensformel angesehen wird (vgl. Kossak/Ludwig 2015, S. 210; Otto/Schrödter 2011, S. 168; Treptow 2014, S. 29).

Erarbeitet hat Weinert seine Definition im Rahmen einer Überblicksarbeit, in welcher er 1999 aufzeigte, dass im pädagogischen Diskurs viele verschiedene Facetten des Begriffs gleichwertig nebeneinanderstünden. Davon ausgehend plädiert er folglich für ein operationalisierbares Verständnis (vgl. Klieme et al. 2009, S. 72). Nach Weinert lassen sich Kompetenzen als kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung verstehen, über welche das Individuum verfügt oder die es immerhin erlernen kann (vgl. Treptow 2014, S. 29). Kurz zusammengefasst: Kompetenz bedeutet Handlungsfähigkeit.

Allerdings handelt es sich nicht um ein generalisiertes Handlungsvermögen im Sinne von fixen Persönlichkeitsmerkmalen; wäre dies der Fall, würde Kompetenz keinen Zugewinn gegenüber den hergebrachten Begriffen von Fähigkeit und Fertigkeit darstellen (vgl. Hof 2002, S. 84). Stattdessen bezeichnen Kompetenzen nach Weinert eine jeweils situationsbezogene Handlungsfähigkeit, die Personen dazu ermächtigt, in der Auseinandersetzung mit den spezifischen äußeren Bedingungen Ziele zu erreichen bzw. Pläne zu realisieren (vgl. ebd., S. 85). Hierbei ist aber nicht der gesamte individuelle Wissensbestand situativ relevant, sondern nur diejenigen Kenntnisse, welche sich zur Bewältigung des sich stellenden Problems einsetzen lassen. Zudem bezieht Weinert in seine Definition nicht allein die individuellen Kenntnisse und Handlungsdispositionen mit ein, sondern auch die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft des Individuums, die eigenen Problemlösungsvoraussetzungen situationsgerecht anzuwenden (vgl. Treptow 2014, S. 29). Zwar handelt es sich hierbei nicht um einen genuin erwachsenenpädagogischen Ansatz, doch wird Weinerts Definition häufig als grundlegendes Verständnis herangezogen und, wie bereits erwähnt, daher auch in der Erwachsenenbildung als Konsens angesehen.

### 3.2.2 Das Kompetenzverständnis hinter PIAAC

Das Programme for the International Assessment of Competencies, kurz PIAAC, ist eine international vergleichende Studie, welche analog zu PISA die Kompetenzen Erwachsener in allen 24 OECD-Mitgliedsstaaten messen soll (vgl. Franz 2014, S. 2). Ausgehend von dieser Prämisse hebt Klemm hervor, dass es sich folglich gerade nicht um eine genuin erwachsenpädagogische Untersuchung handle, sondern das Erkenntnisinteresse der OECD klar an „validen, objektiven und reliablen Daten an der Schnittstelle von individueller Kompetenzpotentialen und wirtschaftlichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Bedarfen“ entlang gedacht werde (vgl. Klemm 2014, S. 30).

Nichtsdestotrotz hat die darin zur Anwendung kommende Definition von Kompetenzen, welche durch das OECD-Projekt DeSeCo (defining and Selecting Key Competencies) im Jahr 1997 entworfen wurde (vgl. ebd.), über die Jahre hinweg eine breite Rezeption in der allgemeinen Erwachsenenbildung gefunden (vgl. Gnahs 2014, S. 168).

Laut OECD sind Kompetenzen Fähigkeiten „zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension.“ (ebd., S. 168)

Im Falle von PIAAC werden drei sehr konkrete Schlüssel- bzw. Grundkompetenzen abgefragt, auf denen die Messungen aufbauen. Diese Bereiche sind mit den Schlagworten Lesen (Literacy), Rechnen (Numeracy) und technologiebasiertes Problemlösen (Problem-Solving in Technology-Rich-Environments) überschrieben (vgl. Klemm 2014, S. 30).

„Gemessen werden dabei die Kompetenzen – analog zu PISA – mit einem quantitativ-reduktionistischen Datenauswertungsverfahren: Die Teilnehmerleistungen werden als richtig oder falsch codiert und in „Kompetenzpunkten“ dargestellt und skaliert. Aus diesen Punktwertungen werden Ländermittelwerte und Ranglisten gebildet. Zu den drei Kompetenzbereichen werden jeweils acht Fragen gestellt. Gemessen werden die Kompetenzen in fünf (Lesen und Rechnen) bzw. vier Kompetenzstufen (IT-Kompetenz) in Intervallen von jeweils 50 Kompetenzpunkten. Dazu wurden entlang der Kompetenzdomänen unterschiedliche Aufgaben für die Messung entwickelt und abgefragt. Die richtigen und falschen Antworten werden auf einer Kompetenzpunkte-Skala abgebildet. Danach werden die Kompetenzklassen von 1 bis 5 (4) gebildet. In diesem Sinne misst PIAAC das Verwertungsniveau (=Kompetenzstufe) für Arbeitsmarktbedarfe.“ (ebd.)

Das Verfahren ähnelt dem, das bereits bei PISA angewendet wurde und ist somit methodisch anschlussfähig. Das Niveau der Untersuchung ist international anerkannt (vgl. Eckert 2014, S. 44).

Allerdings lässt sich bereits aus der kurzen Verfahrensbeschreibung erkennen, dass das bei PIAAC angelegte Verständnis von Kompetenzen ein reduktionistisches ist. Statt einer Einordnung in einen breiteren Kompetenzdiskurs steht die Messbarkeit, Skalierbarkeit und Vergleichbarkeit im Vordergrund (vgl. ebd.). Trotz der implizit zugrundeliegenden Kompetenzdefinition der DeSeCo stehen kognitive Leistungsdispositionen im Mittelpunkt, motivationale oder emotionale Dimensionen finden keine Beachtung (vgl. ebd.). Fachliche und berufsspezifische Kompetenzen werden ebenfalls nicht erhoben (vgl. Fitzenberger 2015, S.32).

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Anja Franz, die für eine Untersuchung zum „Menschenbild von PIAAC“ ausgewählte Veröffentlichungen der OECD im Rahmen von PIAAC analysiert hat (vgl. Franz 2014, S. 4). Sie stellt heraus, dass Zielsetzung der OECD nicht Erfassung oder Förderung jeweils individueller Kompetenz ist, sondern das Ausloten der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Humankapital zum Zwecke der Produktivitätssteigerung (vgl. ebd., S. 6).

Somit plädiert sie dafür, diesen in PIAAC mitgedachten Subtext explizit mit zu diskutieren (vgl. ebd.). Denn grundsätzlich ist das von der DeSeCo erarbeitete Kompetenzkonzept dem von Weinert, das im Unterkapitel zuvor beschrieben wurde, sehr ähnlich. Doch wird hier schon in der Konzeptionalisierung selbst die wirtschaftliche Dimension mit einbezogen, welche Kompetenzen umso mehr auf ihre pragmatischen Aspekte reduziert.

### **3.2.3 Das Konzept von Werten als Kompetenzkernen nach Erpenbeck**

Einen distinkt erwachsenenpädagogischen Blick auf Kompetenzen bietet der Ansatz von John Erpenbeck, welcher Werte als Kerne von Kompetenzen zu etablieren sucht.

Mit einem systemtheoretischen und konstruktivistischen Hintergrund stellt er zunächst fest, dass Werte „Ordner von sozialer Komplexität“ sind, ohne die eben diese Komplexität gar nicht beherrschbar sei (vgl. Erpenbeck 2010, S. 43). Diese Werte werden jedoch nur wirkungsmächtig, wenn sie durch das Subjekt verinnerlicht und in der Konsequenz angewendet werden (vgl. ebd., S. 46). Als „geistig-symbolische Resultate von Wirkungsprozessen“ (ebd., S. 47) steuern sie sowohl das Handeln sozialer Entitäten als auch einzelner Subjekte und bewegen sich somit auf einem ähnlichen Grat wie Bildung, die ebenfalls zwischen Individuum und Gesellschaft angesiedelt ist. Allerdings bemisst Erpenbeck die Nützlichkeit oder eher noch die Daseinsberechtigung einzelner Werte an ihrer Bedeutung für die Handlungsmächtigkeit des Einzelnen: Ohne praktische Umsetzung seien sie lediglich Wunschvorstellungen (vgl. ebd., S. 48).

Dieses Moment der Handlungsfähigkeit ist es dann, welches die Werte diskursiv mit der Idee der Kompetenz in Verbindung bringt. Denn selbstorganisierte Handlungsfähigkeit kann sich nicht allein aus Wissen, Fertigkeiten oder Qualifikationen ergeben, sondern braucht Emotionen, Motivationen und demnach schließlich Wertungen, um die Ange-

messenheit des eigenen Tuns beurteilen zu können. „Kompetenzentwicklung muss Werteinteriorisation einschließen. Es gibt das eine nicht ohne das andere.“ (ebd., S. 51)

In der Darstellung das seinen Ausführungen zugrundeliegenden Kompetenzverständnisses stellt er zunächst fest, dass es eine allgemeine Definition nicht gibt. Jedoch führt er bestimmte Dimensionen auf, über die, seiner Einschätzung nach, bei einem Großteil der aktuell relevanten Kompetenzkonstruktionen Einigkeit zu bestehen scheint. So steht beispielsweise die Handlungsfähigkeit der Subjekte häufig im Vordergrund, was einen Mentalitätswechsel von „der Input- auf die Outputorientierung“ anzeigt (ebd., S. 52).

Als zweites nennt er den Fähigkeitsbezug von Kompetenzen. Damit ist gemeint, dass sich die Handlungsfähigkeit, welche aus Kompetenzzuwachs entstehen soll, nicht beliebig ist, sondern stets an das Bewältigen konkreter Problemsituationen gebunden. So sind Kompetenzen „Selbsorganisationsdispositionen geistigen und physischen Handelns, wenn man unter Dispositionen die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit versteht“ (Erpenbeck 2010, S. 52).

Diese Selbsorganisationsdimension stellt er dann als weiteres gemeinsames Merkmal heraus, das den meisten gängigen Kompetenzdefinitionen gemein sei. (vgl. ebd.).

Zudem nennt er die häufig postulierte, grundlegende Notwendigkeit zur Kompetenzentwicklung, die allen Autoren offensichtlich sei, selbst wenn keine Einigkeit über die hierfür angemessenen Methoden herrsche (vgl. ebd., S. 53).

Auch über die Ansicht, dass es einen Kanon an Grundkompetenzen (alternativ Basiskompetenzen oder Schlüsselkompetenzen) gebe, besteht Erpenbecks Einschätzung nach bei den maßgeblichen Autoren Konsens. Diese können ebenfalls unterschiedlich eingeteilt oder priorisiert sein, jedoch kann die Einteilung in Personale Kompetenzen, Soziale Kompetenzen, Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen und Aktivitätsbezogene Kompetenzen als Standard angesehen werden (vgl. ebd.).

Von den bisher genannten Punkten abgesehen benennt Erpenbeck außerdem die Kompetenzerfassung als Gemeinsamkeit. Anscheinend wird weitgehend davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen erfassen lassen. Zwar wurden hierzu Verfahren unterschiedlicher Grundrichtung und Methodik entwickelt, deren Objektivität, Validität und Reliabilität ebenfalls schwanke – doch grundsätzlich werden Kompetenzen als prinzipiell messbar angesehen (vgl. ebd., S. 52).

Schließlich fasst Erpenbeck sein Kompetenzverständnis folgendermaßen zusammen: „Individuelle Kompetenzen werden also von Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen fundiert, durch interiorisierte [...] Werte (Wertungen) konstituiert, als Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert und als Performanz manifestiert.“ (ebd.)

Auf dieser Grundlage entwirft Erpenbeck ein Raster zur Kompetenzentwicklung, welches Kompetenzstufen mit Grundwerten (Genusswerte, Nutzenwerte, Ethische Werte, Politische Werte) in Verbindung setzt.

Auffallend an diesem Ansatz ist zweierlei.

Zum einen beleuchtet er eine in sonstigen Kompetenzverständnissen sonst weitgehend unberücksichtigte Dimension: Die Sozialisation im weitesten Sinne. Werte werden in sozialen Situationen erlernt und interiorisiert. Sie zum Kern eines Kompetenzentwicklungsmodells zu machen, eröffnet zumindest Diskussionsräume, auch wenn Erpenbeck selbst auf diesen Aspekt wenig eingeht.

Auf der anderen Seite fällt ebenso sehr auf, dass sich das daraus resultierende Modell trotzdem nicht grundsätzlich von anderen unterscheidet. Kompetenzen sind weiterhin an das Individuum gebunden und durch die Rückkopplung an individuelle Bewertungsprozesse sogar auf noch tieferer Ebene als bloßer Motivationsaspekte im Subjekt verankert. Auf diesen Aspekt wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

### **3.3 Zwischenfazit – Ein erwachsenenpädagogisches Kompetenzverständnis**

Die im vorhergehenden Unterkapitel vorgestellten Kompetenzverständnisse, welche den erwachsenenpädagogischen Diskurs prägen oder in diesem entwickelt wurden, unterscheiden sich zunächst auf grundlegender Ebene. Während Weinerts Ansatz eine Definition darstellt, handelt es sich bei PIAAC um einen Versuch der Kompetenzmessung, während bei Erpenbeck die Kompetenzentwicklung im Vordergrund steht. Dem entsprechend werden teilweise unterschiedliche Dimensionen besonders beleuchtet. So steht bei PIAAC die Befähigung zur produktiven Teilnahme am Wirtschaftsgeschehen und die Einschätzung dessen im Vordergrund, während Erpenbeck eher auf den individuellen Nutzen von Kompetenzen zielt. Weinert hingegen lässt sich in keine der beiden Kategorien einordnen, wird jedoch als am ehesten als konsensuell anzusehende Definition für beide Richtungen (Messung wie Entwicklung) dienstbar gemacht.

Trotz dieser unterschiedlichen Voraussetzungen lassen sich in den angesprochenen Konstruktionen maßgebliche Gemeinsamkeiten auffinden, welche das erwachsenenpädagogische Verständnis von Kompetenzen prägen und daher im Folgenden systematisiert aufgezeigt werden sollen. Ziel ist es, aus dem Vergleich der drei Ansätze ein knappes Verständnis von Kompetenzen abzuleiten, das für die Erwachsenenbildung als grundsätzlich angesehen werden und im Folgenden kritisch beleuchtet werden kann.

Zum einen wird ersichtlich, dass es sich bei Kompetenz grundsätzlich um ein theoretisches Konstrukt handelt (vgl. Gnahs 2010, S. 163). Dieser Gedanke erscheint im wissenschaftlichen Kontext banal, hat aber weitreichende Folgen. Denn aus dieser Perspektive heraus sind Kompetenzen eben keine gegebenen Entitäten, sondern wissenschaftlich aufbereitete Konstrukte, die je nach Kontext bestimmt, erfasst und bewertet werden.

Zudem sind, wie Gnahs feststellt, Kompetenzen stets an Subjekte gebunden. Sie stellen individuelle Dispositionen dar, die nur individuell erhebbar sind (vgl. Gnahs 2014, S. 168). Dieser Subjektbezug lässt sich sowohl bei Weinert, als auch im Rahmen der



PIAAC zugrundeliegenden Definition der DeSeCo und schließlich bei Erpenbeck erkennen. Alle drei gehen davon aus, dass Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen, über welche der oder die Einzelne verfügt.

Zudem legt der Grundgedanke der Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung, der ebenfalls bei allen drei Konzeptionen implizit oder explizit mitschwingt, nahe, dass Kompetenzen nicht nur erlernbar, sondern auch steigerbar sind. Das Individuum verfügt über Kompetenzen, welche es im Laufe seines Lebens in unterschiedlichen Kontexten erworben hat, und entwickelt diese stets weiter.

Dies ergibt sich auch aus einer weiteren Gemeinsamkeit heraus, nämlich der Konzentration auf Handlungsfähigkeit. Diese spielt ebenfalls in allen drei zuvor vorgestellten Ansätzen eine mehr oder weniger zentrale Rolle. Ziele des Kompetenzerwerbs ist die Handlungsfähigkeit des Einzelnen, sei es generell oder im spezifisch ökonomischen Kontext (wie bei PIAAC). Handlungsfähig lässt sich jedoch nicht allgemein postulieren, sondern nur anhand konkreter Situationen, in denen gehandelt werden muss, bewerten. Insofern fordern Kompetenzen, wenn sie auf Handlungsfähigkeit zielen, dem kompetenten Subjekt eine hohe Anpassungsfähigkeit an immer diverse Kontexte ab und zwingen somit implizit zur Kompetenzentwicklung. Insofern stellen Kompetenzen neben einem zum gegebenen Zeitpunkt messbaren Bestand immer auch ein Potential dar (vgl. Gnahn 2014, S. 168).

Des Weiteren spielt in allen drei vorgestellten Ansätzen die Ebene der Motivation oder Volition eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Kompetenzen sind weder bei Weinert, noch im Rahmen von PIAAC, noch bei Erpenbeck schlichte Fähigkeits- und Fertigungsprofile. Sie beziehen stets bis zu einem gewissen Grade auch die Bereitschaft des Subjekts mit ein, die jeweils angemessenen Dispositionen auch einzusetzen.

Dieses eher psychologisch konnotierte Einbeziehen motivationaler Aspekte reicht jedoch in allen drei Verständnissen nur bis zu einem gewissen Punkt. Wie bereits in den einzelnen Abschnitten erwähnt, ist das Kompetenzverständnis, das darin zum Ausdruck kommt, ein eher pragmatisch-funktionalistisches. Im Mittelpunkt steht das Primat der Messbarkeit und Vergleichbarkeit individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten (vgl. Höhne 2007, S. 33; vgl. Rohlf et al. 2014, S. 14); am deutlichsten wird dies im Falle von PIAAC, doch auch Erpenbeck zielt mit seinem Kompetenzatlas prinzipiell zumindest auf eine Transparenz im Vergleich individueller Kompetenzentwicklung. Autonomie oder moralische Mündigkeit, wie sie in den eingangs kurz vorgestellten, ursprünglich in den 1970er Jahren entwickelten Kompetenzkonstrukten das Ziel sind, werden nicht mehr mitgedacht. Stattdessen geht es um Befähigung und Selbststeuerung, die jedoch nicht äquivalent zu Selbstbestimmung gesehen werden kann, weil sie einen operativen (also pragmatischen) Grundton aufweist.

Hieran erklärt sich weiter, weshalb die Kompetenzmodelle von PIAAC und Erpenbeck modularisiert aufgebaut sind und eine Einteilung in Haupt- sowie Unterkompetenzen vorsehen (vgl. Höhne 2007, S. 33). Eine solche Einteilung erhöht vermeintlich die Operationalisierbarkeit des zu Beschreibenden – ein Bestreben, das sich aus der im vorher-

gehenden Kapitel aufgezeigten Bildungsbegriffskritik der 1960er Jahre heraus bis heute weiterzieht. Zudem lassen sich die Einzelkompetenzen zumeist auf einer Skala abbilden und in Stufen der Entwicklung aufteilen, was vermeintlich ebenfalls die erwartete Mess- und Vergleichbarkeit erhöht (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Kompetenzen als prinzipiell erlernbare, vermittelbare, steigerbare, messbare und vergleichbare Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen gesehen werden können, die dazu dienen, in konkreten Situationen die Handlungsfähigkeit zu gewährleisten oder zu erhöhen.

### **3.4 Abwägung und Kritik**

Nachdem im vorhergehenden Teil dieses Kapitels ein erwachsenenpädagogisches Verständnis des Kompetenzbegriffes herausgearbeitet wurde, muss dieses nachfolgend kritisch beleuchtet werden. Dafür werden sowohl mögliche konstruktive Konsequenzen aus den Implikationen des Konstrukts gezogen wie auch mögliche destruktive Elemente aufgezeigt. Diese Ableitung dient als Grundlage für den im nächsten Kapitel anstehenden Vergleich zwischen Bildungs- und Kompetenzbegriff.

#### **3.4.1 Potentiell konstruktive Elemente des Kompetenzbegriffs**

Das im letzten Unterkapitel skizzierte Verständnis von Kompetenzen hat durchaus nennenswerte konstruktive Ebenen. So erlauben sie auf individuumsbezogener Ebene nicht nur eine Einschätzung des eigenen Lernfortschritts, sondern erhöhen auch die Transparenz im Vergleich mit Anderen. Dies ist für die Erwachsenenbildungspraxis relevant, zum Beispiel im Rahmen des Deutschen Qualifizierungsrahmens (DQR), der eine Vergleichbarkeit von Leistungen, Abschlüssen und Qualifikationen sicherstellen soll.

Im Gegensatz zu ihrem Vorgängerkonstrukt der (Schlüssel)Qualifikationen, wie sie in Kapitel 2.2.4. beschrieben wurden, heben Kompetenzen jedoch vermeintlich weniger auf systemrationale Zweckbestimmungen ab, sondern fokussieren vielmehr die subjektive Seite problemlösender Praxisrelevanz (vgl. Geißler/Oerthey 2002, S. 72). Somit rückt über das Kompetenzparadigma die individuelle Anwendbarkeit von Erlerntem in den Fokus pädagogischer Reflexion (vgl. Hof 2002, S. 86); die kompetente Bewältigung von Alltagssituationen wird zum pädagogischen Ziel erhoben. Nicht zuletzt deshalb harmonisiert der Kompetenzbegriff scheinbar widerspruchslös mit der derzeitigen erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lerntheorie, insbesondere mit dem Konzept der Lebensweltorientierung und der konstruktivistischen Didaktik. Hierin mag einer der Gründe für die derzeitige Konjunktur des Kompetenzbegriffes im andragogischen Diskurs liegen. Hinzu kommt, dass dieser sich aufgrund seiner Aktualität und seiner über den unmittelbaren erwachsenenpädagogischen Diskurs hinaus gehenden Wirkungsmacht gut als Modernisierungsprogramm eignet; nicht selten wird innerhalb der fachinternen Diskussion Kompetenz als „innovatives Gegenbild zu einer eher verkrusteten und traditionellen ‚Weiterbildung‘ entworfen“ (Arnold 2002, S. 29).

Auf akademischer Diskursebene sichert der Kompetenzbegriff somit eine Anschlussfähigkeit an die aktuellen Debatten. Konkret versprechen sie die Verknüpfung von wirtschaftlichen und pädagogischen Maßstäben (vgl. Kossack/Ludwig 2015, S. 208), was zumindest die Hoffnung suggeriert, die wissenschaftliche (Erwachsenen)Pädagogik könne über die Implementation dieses Konstrukts sprach- und anschlussfähig bleiben, statt sich in idealistischen Abstraktionen zu verlieren. Solches ist allein deshalb nicht zu unterschätzen ist, weil es sich bei der Erwachsenenbildung um eine Querschnittsdisziplin handelt, die schon immer externe Konzepte und Strömungen in die eigene Theorie-landschaft mit aufgenommen hat. Zudem sieht sie sich, stärker vielleicht noch als andere Disziplinen, stets auch mit einem Vermittlungsanspruch der erwachsenenpädagogischen Praxis konfrontiert.

Vor allem für diese eröffnet das Kompetenzkonstrukt auf der Ebene der konkreten erwachsenenpädagogischen Umsetzung zahlreiche Möglichkeiten. Aufgrund seiner hohen Operationalisierbarkeit lässt es sich leichter als abstrakte Bildungsideale zur Konzeption und Evaluation von andragogischen Programmen, sei es auf makro- oder mikrodidaktischer Ebene, einsetzen. Zudem verspricht die ihm inhärente Messbarkeit und Skalierbarkeit eine höhere Transparenz von Bildungserfolgen und erleichtert deren Kommunikation und Darstellung nicht nur auf Seite des lernenden Individuums, sondern auch im Hinblick auf die Verantwortung der konkret mit der Vermittlung Betrauten. Somit stellt das Kompetenzkonzept auf verschiedenen Ebenen ein Instrument dar, das einen produktiven Nutzen verspricht.

### **3.4.2 Potentiell destruktive Elemente**

Allerdings erschöpfen sich die Ableitungen aus dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Kompetenzverständnis nicht allein in dessen positiven Aspekten. Zu benennen sind auch destruktive Implikationen, die im andragogischen Diskurs nicht unbekannt sind.

Denn das zuvor erarbeitete Verständnis von Kompetenz kann als eher eng gefasstes bezeichnet werden, insofern, als dass es deren Funktionalität für die individuelle Lebensbewältigung in den Vordergrund stellt. Jedoch sind Kompetenzen, wie zu Beginn dieses Kapitels gezeigt wurde, nicht ursprünglich so verstanden worden. Im Gegenteil besteht sogar eine auffällige Diskrepanz zwischen den frühen Kompetenzverständnissen, beispielsweise Habermas' und Roths, und dem aktuellen Begriffshorizont.

Heutzutage werden diese frühen, eher sozialisationstheoretisch geprägten Ansätze des Kompetenzkonstruktes kaum noch rezipiert (vgl. Veith 2014, S. 57). Stattdessen ist das aktuelle Verständnis von einer Traditionslosigkeit bestimmt, die nicht selten von Kritikern als problematisch bemängelt wird (vgl. Brödel 2002, S. 41; vgl. Geißler/Oerthey 2002, S. 70; vgl. Arnold 2002, S. 31). Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein; nicht zuletzt wird es jedoch auch damit zusammenhängen, dass es sich beim aktuellen Kompetenzdiskurs nicht so sehr um eine wissenschaftsinterne Entwicklung handelt, sondern

vielmehr um eine Reaktion auf vermeintlich als problematisch anzusehende gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. Brödel 2002, S. 42).

Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Erwachsenenbildung, deren kompetenzorientierte Wende laut Arnold eher an wirtschaftsbezogene Diskurse als die eigenen, disziplininternen Debatten und Entwicklungen anknüpft (vgl. Arnold 2002, S. 34). Im Mittelpunkt der Relevanzbegründungen von kompetenzorientierter Entwicklung steht nämlich bis heute nicht zuletzt die Referenz auf das Aufziehen einer „Wissensgesellschaft“, die in Form der postulierten Notwendigkeit Lebenslangen Lernens neue Anforderungen an die in ihr lebenden Subjekte stellt (vgl. Brödel 2002, S. 39). Sie ist jedoch, wie an späterer Stelle noch ausführlicher dargestellt werden wird, keine genuin pädagogisch, sondern ökonomisch ausgerichtete Gesellschaftsbeschreibung. Demzufolge wird in jüngerer Zeit auch die Kompetenz, als Befähigungskonstrukt zur Wettbewerbsfähigkeit innerhalb der Wissensgesellschaft, in ihrer theoretischen Konstitution vornehmlich zweckrational ausgerichtet. Sie ist primär Ressource, sowohl auf individueller als auch gesamtgesellschaftlicher Ebene (vgl. Kossack/Ludwig 2015, S. 207). Allerdings bleibt diese ökonomisierende Interpretation eben nicht auf eine Deskription des Wirtschaftssystems beschränkt, sondern hat über den Umweg der Bildungspolitik und der internationalen Leistungsmessung wie PIAAC (das in seinem Selbstverständnis distinkt auf Arbeitsmarktproflierung zielt) auch den fachtheoretischen, pädagogischen Kompetenzdiskurs nachhaltig geprägt.

Folglich lässt sich jedoch die Frage stellen, ob eventuell das (wissenschaftliche) Konstrukt der Kompetenz gar nicht für sich genommen problematisch ist, sondern lediglich aufgrund seiner Instrumentalisierung für (bildungs)politische Entscheidungen. Immerhin zielen viele der kompetenzkritischen Schriften auf genau diesen Punkt ab. Vor allem in Verbindung mit den ökonomisch konnotierten Entwicklungsimperativen der Wissensgesellschaft wird das Kompetenzparadigma als „bedeutende[r] Baustein der Durchsetzung einer neoliberalen Weltdeutung“ (Bittlingmayer et al. 2009, S. 123) interpretiert. Obwohl radikal formuliert, ist eine solche Deutung nicht so absurd, wie sie auf den ersten Blick scheinen mag. Vornehmlich im Zusammenhang mit den bereits zuvor erwähnten internationalen Leistungsstudien, die einen erheblichen Beitrag zur Etablierung des Kompetenzbegriffes geleistet haben, wird dieser teilweise sogar explizit als Humankapitalbestand benannt (vgl. Franz 2014, S. 6; Otto/Schrödter 2011, S. 8). Kompetenzentwicklung und die damit verbundenen Anstrengungen des Individuums werden folglich auf den nutzenorientierten Ressourcenausbau reduziert.

Diese diskursive Verbindung eines neoliberal gefärbten Humankapitalansatzes und eines pädagogisch orientierten Kompetenzansatzes ist jedoch nicht deshalb problematisch, weil ersterer ein ökonomischer ist. Wie Otto und Schrödter argumentieren, ist es zunächst vollkommen unkritisch, wenn versucht wird, den Wert von Bildung zu bemessen; auch dann, wenn in diesem Zusammenhang das Subjekt auf seine instrumentellen Aspekte beschränkt wird. „Einer ökonomischen Perspektive ist nicht zum Vorwurf zu machen, dass sie eine ökonomische Perspektive ist.“ [Otto/Schrödter 2011, S. 172]. Als verwerflich kennzeichnen sie jedoch den Trend, derartige ökonomisierende Humankapi-

talansätze in Bereiche hinein zu tragen, in die sie nicht gehören, wie zum Beispiel die Pädagogik (vgl. ebd., S. 172). Daher handelt es sich bei derartigen Argumentationsstrukturen, so betonen sie nachdrücklich, weniger um eine Kritik am Kompetenzbegriff als vielmehr eine Kritik am sich darum entspinrenden Kompetenzdiskurs, der vermehrt eigentlich wirtschaftliche Ansätze in der Erziehungswissenschaft implementiert (vgl. ebd.).

Bleibe die Kritik am Kompetenzparadigma an dieser Stelle stehen, würde sie sich nicht allzu sehr von der ideologiekritischen Verwerfung des Bildungsbegriffes in den 1960er Jahren unterscheiden. Auch damals stand häufig die gesellschaftliche Umdeutung des Bildungsideals als Herrschaftsinstrument des Bürgertums im Mittelpunkt. Ähnlich wie im damaligen gesamtpädagogischen Diskurs bleibt die Kritik jedoch auch im Zusammenhang mit dem Kompetenzkonstrukt nicht auf dessen Verwendung beschränkt. So, wie neben seiner ideologischen Aufladung eben auch die Nicht-Operationalisierbarkeit des Bildungsbegriffes aus theoriekritischer Perspektive beleuchtet wurde, lassen sich ebenfalls im Kompetenzbegriff selbst angelegte Schwierigkeiten ausmachen.

In erster Linie wäre dabei seine in der erwachsenenpädagogischen Rezeption weitgehend positiv konnotierte Subjektorientierung zu beleuchten, und das in mehrfacher Hinsicht. Denn wie Höhne herausstellt, liegt dem Kompetenzbegriff keine explizierte Subjekttheorie zugrunde. Trotz permanenter Bezugnahme auf den Subjektbegriff wird dieser nirgends definiert, sondern mit „normativen Konstruktionen oder spekulativ-anthropologischen Annahmen“ gefüllt (Höhne 2007, S. 37). Zu diesen zählen unter anderem die Willensunterstellungen, welche die Weinert'sche Kompetenzdefinition impliziert, wenn sie ausdrücklich motivationale und volitionale Aspekte der Subjektkonstitution mit einbezieht (vgl. ebd., S. 40). Der Einzelne kann folglich nicht nur permanent die eigenen Kompetenzen einsetzen und erweitern, es will diese sogar permanent einsetzen und erweitern, bzw. sollte dies wollen.

Denn im Umkehrschluss fällt jeder Misserfolg auf ihn selbst zurück. Wenn die Entwicklungsanlagen im Individuum vorausgesetzt werden und als äußerer Anreiz lediglich Situationen gleich welcher Art nötig sind, so lässt jede ungenutzte Möglichkeit zugleich die Interpretation als individuelle Verfehlung zu (vgl. ebd.). Nicht das Schul-, Ausbildungs- oder Wirtschaftssystem ist dann defizitär, sondern der Einzelne, „der eben nicht genug bzw. das Falsche in sein ‚Kompetenzfeuille‘ investiert hat (vgl. Lederer 2014, S. 574). Indem individuelle Leistungsbereitschaft anthropologisiert wird, können eigenverantwortete Selbststrationalisierungsforderungen strukturell verankert werden, ohne dies explizit kenntlich machen zu müssen (vgl. Hacke/Welling 2009, S. 6). Diese Subjektivierungstendenz weist folglich eine nicht unproblematische Kehrseite auf: Der Ermächtigung des Individuums wird dessen alleinige Verantwortlichkeit gegenübergestellt.

Ein weiteres Problem, das jedoch nur scheinbar von der Subjektorientierung wegführt, ist der dem derzeit vorherrschenden Kompetenzkonstrukt immanente Messbarkeits- und Skalierungsanspruch. Nicht nur implizieren diese ein „quasi-defizitäres“ Persönlichkeitsmodell (Lederer 2014, S. 334), indem sie transparent die jeweils nächste zu errei-

chende Stufe ausweisen. In der Folge besteht die Gefahr, in eine „Spirale der Selbstinstrumentalisierung [und] Selbstaussbeutung“ (Veith 2014, S. 63) zu geraten, wenn der Selbstdiagnose die nie endende Anstrengung nach Optimierung folgt. Somit gestaltet sich Kompetenzentwicklung als permanentes Kompensationsvorhaben, das vorformulierten Ansprüchen nachhastet (vgl. Geißler/Oerthey 2002, S. 77).

Spätestens hierin wird jedoch die angebliche Subjektorientierung des Kompetenzbegriffes pervertiert, denn die Maßgaben, nach welchen die eigene Kompetenzentwicklung zu verlaufen habe, sind von außen vorgegeben. Entweder liegen sie in der jeweiligen Situation, welche die passend anzuwendenden Kompetenzen vorgibt, oder in der durch die Eigenevaluation entdeckten Defizite im Hinblick auf vorgegebene Kompetenzraster. Zwar mag das Subjekt im Mittelpunkt des Kompetenzkonstruktes stehen, es ist jedoch gleichzeitig an ein Außen gebunden, das ihm seine Entwicklungsmöglichkeiten vorgibt.

Insofern ist der Kompetenzbegriff bei Weitem nicht so neutral und unbelastet, wie bisweilen behauptet wird – seine normativen Aufladungen sind nur weniger leicht zu erkennen, als dies beim vorwiegend neuhumanistisch geprägten Bildungsbegriff der Fall ist (vgl. Frank 2013, S. 3f.).

Derlei Argumente lassen sich auch in der speziell erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff wiederfinden und zeigen, dass dieser keinesfalls so affirmativ benutzt wird, wie es bei einer oberflächlichen Sichtung der Fülle einschlägiger Texte den Anschein haben mag. Wenngleich seine Relevanz für die Erwachsenenbildung nicht geleugnet werden kann, ist ein Problembewusstsein für seine Implikationen durchaus zu erkennen.

So hat beispielsweise das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Jahr 2002 einen Literatur- und ForschungsREPORT veröffentlicht, welcher sich ausschließlich mit den möglichen Folgen der kompetenzorientierten Wende befasst. In den darin enthaltenen, aber auch anderen, in den Jahren seitdem erschienen Texten werden einige, die eigene Disziplin betreffende Einwände gegen die Konjunktur des Kompetenzparadigmas angebracht. Selbstkritisch stellen beispielsweise Bittlingmayer, Bauer und Saraih fest, dass sich aus der Sichtung empirischer Daten zwar seit Jahren ein steigendes Angebot institutioneller Erwachsenenbildungsveranstaltungen ablesen lässt, die Nachfrage jedoch gleichzeitig zurückgegangen ist (vgl. Bittlingmayer et al. 2009, S. 126). Letztere wird, gerade im Hinblick auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft, folglich eher als objektiv gegeben vorausgesetzt, unabhängig vom tatsächlich feststellbaren Bedarf (vgl. ebd., S. 130). Somit liegt die Frage nahe, ob die Erwachsenenbildung und ihre Institutionen vor dem Hintergrund großer Konkurrenz den derzeitigen Kompetenzhype nicht auch als angenehme und selbstevidente Begründungslogik für die eigene gesellschaftliche Relevanz instrumentalisiert.

Frank und Iller bemängeln des Weiteren, dass Kompetenzen zwar auf der makrodidaktischen Ebene der Programmplanung weitgehend implementiert sind, jedoch bisher keine mikrodidaktischen Konzepte zur konkreten Gestaltung von kompetenzfördernden Lehr-/Lernsituationen existieren (vgl. Frank/Iller 2013, S. 32).

Und Brödel macht darauf aufmerksam, dass eine vehemente Orientierung auf das Kompetenzkonzept andere, genuin pädagogische Grundbegriffe des Lernens Erwachsener, wie beispielsweise Bildung oder eben Lernen, verdrängen könnte. Dies birgt die nicht zu vernachlässigende Gefahr, dass erwachsenenpädagogische Diskurse zunehmend eng geführt werden (vgl. Brödel 2002, S. 40).

Doch was ergibt sich für die grundlegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit nun aus all diesen Feststellungen?

#### **4. Ist Kompetenz = Bildung?**

Eine grundlegende Frage dieser Arbeit ist, ob die Kompetenz, welche den erwachsenenpädagogischen Diskurs als Paradigma momentan dominiert, den Bildungsbegriff ersetzen kann; insofern, als dass sie dieselben Reflexionsräume eröffnet. Auf diese Frage soll nachfolgend eine erste Antwort gefunden werden, indem die theoretischen Implikationen beider Konzepte abgeglichen werden. Insofern wird eine Zuspitzung aller Erkenntnisse der letzten beiden Kapitel vorgenommen.

In bestimmter Hinsicht bestehen durchaus bemerkenswerte Parallelen zwischen den Begriffen. So lenken beide den pädagogischen Blick auf das Subjekt und die Entwicklung seiner Anlagen, während beispielsweise das Qualifikationskonzept eine solche Subjektorientierung vermissen lässt. Zudem lassen sich beide als Selbstbildungsprozesse verstehen, die nicht nur innerhalb einer institutionellen Rahmung stattfinden, sondern im Lebensgeschehen des Einzelnen verankert sind (vgl. Erpenbeck/Weinberg 2004, S. 72).

Somit stehen sowohl Bildung als auch Kompetenz an der Schnittstelle zwischen Ich und Welt, an der sie, durch tätige Auseinandersetzung, (unter anderem) die Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit zum Ziel nehmen (vgl. Lederer 2014, S. 569). Allerdings scheint sich die Tragweite des Kompetenzkonzeptes hierin zu erschöpfen. Zumindest im derzeitig verwendeten Verständnis ist dieses nicht in über die individuelle Handlungsfähigkeit hinausgehende Zusammenhänge eingebettet. Eine derartig funktionale Verkürzung ist deshalb problematisch, weil sie eine Indienstnahme für außerhalb des Konstrukts liegende Zwecke wesentlich vereinfacht.

Das emanzipatorische Moment skeptischen Vernunftgebrauchs, welches im Bildungsbegriff seit Humboldt grundlegend mitgedacht wird, ist im Kompetenzkonstrukt ausgeklammert (vgl. Lenhart 2006, S. 241). Dieses emanzipatorische Moment ist es, was die theoretischen Konzepte von Bildung und Kompetenz, unabhängig von ihrer Verwendung im außerwissenschaftlichen Raum, grundlegend unterscheidet (vgl. Lederer 2014, S. 519).

Die bildungstheoretische Zielstellung der Selbstbestimmung (auch verstanden als Autonomie oder Mündigkeit) ist mit dem Kompetenzparadigma übergegangen in eine der Selbststeuerung, womit, auch wenn die Begriffe ähnlich klingen, nicht dasselbe gemeint ist. Letztere hat zwar nach wie vor das Individuum im Blick und eröffnet diesem gewisse

Entscheidungsspielräume bzw. Verantwortungsbereiche, jedoch mehr in einem operativen Sinne: Die Frage, ob eine Aufgabe überhaupt erledigt werden soll, tritt hinter dem Wie, Wann und Wo zurück (vgl. Boenicke 2006, S. 241). Diese versteckte Fremdsteuerung, welche das Kompetenzkonstrukt auszeichnet, ist als diametral zum neuhumanistisch geprägten Bildungsziel der Mündigkeit zu verstehen. Statt Eigenermächtigung stehen vielmehr Messbarkeit und Skalierbarkeit im Mittelpunkt des Kompetenzanspruchs, was den Anschein erweckt, es handle sich um eine bewusst funktionalisierte Variante des klassischen Bildungsgedankens (vgl. Höhne 2007, S. 33).

Insofern liegt der Schluss nahe, dass es sich bei der Kompetenz um einen Teilbereich der Bildung handelt, welche wiederum das Erlangen von konkreten Fertigkeiten und Fähigkeiten durch eine diesem Aspekt übergeordnete Persönlichkeitsbildung ergänzt (vgl. Frank 2013, S. 5).

Allerdings ist einer solchen Interpretation nur teilweise zuzustimmen. Wird ein neuhumanistisch geprägtes Bildungsideal zugrunde gelegt, wie es in diesem Kapitel als derzeit am ehesten konsensuelles beschrieben wurde, so lässt sich durchaus feststellen, dass das aktuelle Kompetenzparadigma wichtige Grundelemente nicht beinhaltet. Gleichwohl klammert eine derartige Argumentation die Definitionsschwierigkeiten, welche auf beiden Seiten bestehen, mehr oder weniger aus. Verglichen werden nämlich nicht feststehende Entitäten, sondern das jeweilige Verständnis eines wissenschaftlich abstrahierten Konstrukts. Schon von der Kompetenz zu sprechen ist fragwürdig, insofern, als dass zumindest in den ursprünglichen Konzeptionen die Förderung der individuellen Mündigkeit noch mitgedacht war, auch wenn diese heute nicht mehr rezipiert werden.

Doch im Falle des Bildungsbegriffs potenzieren sich derlei Schwierigkeiten noch. Nicht nur deshalb, weil seine Geschichte länger und damit ungleich schwerer kurz zu schließen ist. Sondern auch deshalb, weil innerhalb dieser Geschichte teils sich deutlich widersprechende Ideen davon entworfen wurden, was Bildung sein kann. Im Gegensatz zum derzeitigen Kompetenzkonstrukt, welches derartige Zusammenhänge weder thematisiert noch reflektiert (vgl. Brödel 2002, S. 44), wiesen Bildungsverständnisse seit jeher eine gesellschaftliche Ebene auf. Wie in Kapitel 2 dargestellt, bewegt sich das, was unter Bildung verstanden wird, stets zwischen den Polen von Individuum und Gesellschaft. Mal mit Tendenz zur einen, mal zur anderen Seite, doch im Laufe der bildungstheoretischen Ideengeschichte waren stets beide Dimensionen mitgedacht. Und bei den Konzepten, welche die gesellschaftliche Funktionalität von Bildung in den Mittelpunkt rückten, wie beispielsweise das sophistische oder aufklärerische, verringert sich die Distanz zum Kompetenzkonstrukt deutlich. Legte man ein derartiges Verständnis zugrunde, könnte Kompetenz durchaus als deckungsgleich mit Bildung beschrieben werden, bzw. als ein Modus von Bildung, nicht als Teilmenge oder Verkürzung davon.

Nichtsdestotrotz ließe sich die neuhumanistische Bildungstradition aufgrund ihrer Wirkungsmächtigkeit und ihrer daraus resultierenden aktuellen Relevanz nicht einfach so ausklammern. Dergleichen soll an dieser Stelle auch nicht versucht werden – das Vo-



rausgegangene ist lediglich als Hinweis darauf zu verstehen, dass eine Rede von der Bildung problematisch ist und sich ihre Höherwertigkeit gegenüber dem Kompetenzansatz nicht ohne Weiteres behaupten lässt.

Die Klärung dieser Problematik war jedoch ohnehin nicht Zielstellung dieser Arbeit. Vielmehr ging es darum, heraus zu stellen, ob bei einer zu einseitigen Konzentration auf das Kompetenzparadigma, wie sie seit Jahren in der Erwachsenenbildung zu beobachten ist, bestimmte Aspekte verloren gehen, welche die Bildung beinhaltet und welche maßgeblich zu einem autonomen und nicht allein zweckrationalen Selbstverständnis der Disziplin führen könnten.

Gebündelt lässt sich diese Frage mit dem Verweis auf das kritisch-emanzipatorische Potential beantworten, welches dem heutigen, unter anderem auf Platon und Humboldt zurückgehenden Bildungsbegriff immanent ist. Denn dieser erschwert zumindest eine Indienstnahme für gesellschaftliche und politische Zwecke. Zwar wurde im Laufe der Arbeit gezeigt, dass derlei nicht nur derzeit zu geschehen scheint, sondern auch im Laufe der Geschichte bereits geschehen ist. Doch lässt sich eine solche Verzwecklichung eben aus dem Bildungsverständnis und seinem oft kritisierten normativen Gehalten selbst heraus beanstanden, während das derzeitige Kompetenzkonstrukt ein solches Potential nicht aufweist. Aufgrund seiner vermeintlichen Neutralität eröffnet es Räume zur Besetzung durch Fremdinteressen, statt sie zu verschließen, weshalb eine Kritik, so sie überhaupt stattfindet, ebenfalls nur von außen herangetragen werden kann.

Zudem klammert der Kompetenzbegriff die gesellschaftliche Dimension weitgehend aus. Zwar postuliert er eine Brauchbarkeit für die Positionierung des Individuums, entweder auf dem Arbeitsmarkt oder im gesellschaftlichen Zusammenleben, doch die andere Seite bleibt weitgehend unbeleuchtet. Dass die Gesellschaft die notwendigen Bedingungen zur Kompetenzentwicklung herstellt, nicht das Individuum allein, wird in den derzeitigen pragmatischen, eher neoliberal geprägten Kompetenzkonstrukten nicht berücksichtigt.

Somit muss die zu Beginn dieses Kapitels erneut aufgeworfene Frage schließlich verneint werden: Kompetenz ist kein adäquater Ersatzbegriff für Bildung. Aufgrund seines affirmativen Charakters, welcher zwar das Potential subjektiver Kritikfähigkeit nicht ausschließt, jedoch auch nicht explizit mit aufnimmt, eignet er sich weniger als der Bildungsbegriff für die Entwicklung eines autonomen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung als Wissenschaft.

## **5. Abwägungen**

Bisher wurde argumentiert, dass es sich bei Bildung und Kompetenz nicht um äquivalente Konstrukte handelt, sondern letztere eine bedenkenswerte Verkürzung der ersten darstellt. Dies wirft jedoch die Frage auf, weshalb es dann in der Erwachsenenbildung

derzeit keinen Bildungsdiskurs gibt, sondern das Kompetenzparadigma derart dominant die fachliche wie gesamtgesellschaftliche Diskussion bestimmt.

Beide Ebenen, die fachliche wie die gesamtgesellschaftliche, werden im Folgenden angesprochen. Eine umfassende Ursachenanalyse ist aufgrund der formalen wie inhaltlichen Beschränkungen nicht möglich, doch ist sie auch nicht zwingend nötig. Indem sowohl die Schwierigkeiten, welche sich bei der grundlagentheoretischen Forschung im erwachsenenpädagogischen Bereich stellen, als auch der gesellschaftstheoretische Diskurshorizont der Wissensgesellschaft aufgezeigt werden, können mögliche Hintergründe erläutert werden, die im Zusammenspiel miteinander die Möglichkeit eröffnen, die sich daraus ergebenden Probleme anzugehen.

## **5.1 Schwierigkeiten der Theoriebildung in der Erwachsenenbildung**

Theorien kommt im wissenschaftlichen Diskurs eine enorme Bedeutung zu. Als Metaebene liefern sie der Forschung, mit der sie verwoben, aber nicht identisch sind, nicht nur eine Fundgrube möglicher Fragestellungen, sondern auch notwendige Reflexions- und Interpretationsrahmen (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 15). Sie beinhalten Begründungen, Zielvorstellungen und Leitdifferenzen, was sie befähigt, nicht allein die gängige Praxis zu beschreiben, sondern diese auch zu kritisieren (vgl. Siebert 2009, S. 2). Gleichzeitig kann die Theorie, zumindest im Rahmen der Erwachsenenbildungsforschung, auf empirische Untersuchungen nicht verzichten, da sie sonst spekulativ oder banal gerät. Denn: „Theorie ist immer die Theorie einer Wirklichkeit, in unserem Fall der realen, historisch gewordenen Erwachsenenbildung.“ (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 7)

Diese Abhängigkeit der Theorie von der Empirie ist charakteristisch für die erwachsenenpädagogische Forschung der letzten Jahrzehnte. So haben bereits 1981 Karl und Siebert festgestellt, dass mit der zunehmenden Vergesellschaftung der Weiterbildungspraxis seit den 1970er Jahren eine Umorientierung vom ehemals idealistisch-geisteswissenschaftlichen hin zum sozialwissenschaftlichen Forschungsparadigma einhergeht. (vgl. ebd., S. 11). Diese häufig als „realistische Wende“ bezeichnete Entwicklung stellt eine der bedeutenden Demarkationslinien der jüngeren Entwicklung dar. Noch in den 1950er Jahren bis in die 1960er hinein dominierte ein idealistisches Selbstverständnis die deutsche Erwachsenenbildung. Im Kontext wirtschaftlicher Restauration und kultureller Amerikanisierung sahen sich die in der Praxis tätigen Erwachsenenbildner als aktive Instanz gegen den prognostizierten Kulturverfall (vgl. Siebert 2011, S. 64f.). Zielstellung war, in Anlehnung an klassische Bildungskonzepte wie etwa dem Humboldts, die „politische und soziale Entwicklung des Menschen im Sinne einer Vervollkommnung individueller Bildung“ (Lederer 2014, S. 329). Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt hingegen wurden vergleichsweise selten zur Legitimation herangezogen (vgl. ebd.). Zwar stellt Siebert heraus, dass Arbeit und Beruf von Beginn an wichtige Handlungsfelder der (praktischen) Erwachsenenbildung darstellten, doch stand in der theoretischen Diskussion lange Zeit die an Humboldt orientierte allgemeine Menschenbildung im Vor-

dergrund, die auch in erwachsenenpädagogischen Veröffentlichungen als zweckfrei und höherwertig galt (vgl. Siebert 2009, S. 9).

Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts begann sich dieses, auf idealistische Bildungsziele hin ausgerichtete Selbstverständnis langsam zu wandeln. Eine viel zitierte und gemeinhin als wegweisend anerkannte Publikation aus der Zeit ist das 1960 erschienene Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Dessen Autoren bemühten sich erstmals, die dominierende idealistisch-neuhumanistische Bildungstradition mit den Herausforderungen und Erfordernissen der modernen Industriegesellschaft zu verknüpfen (vgl. ebd.). Über die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde letztere in ihrer Bedeutung als Bildungsressource deutlich aufgewertet. Zwar interpretiert Röhrig diese Zusammenführung als letzten Versuch, den zweckfreien Bildungsgedanken auch im Angesicht neuer Anforderungen an die Erwachsenen- und Weiterbildung zu bewahren (vgl. Röhrig 2011, S. 195), da weiterhin sowohl die autonome Persönlichkeitsbildung unter der Zieldimension der nonkonfirmistischen Kritikfähigkeit als auch die Ganzheitlichkeit von Bildung im Mittelpunkt standen (vgl. Lederer 2014, S. 330). Doch gemeinhin gilt das Gutachten gerade deshalb als bildungsgeschichtlich gewichtig, weil es über die Legitimation der beruflichen Bildung einen Paradigmenwechsel andachte, der in den kommenden Jahrzehnten die erwachsenenpädagogische Theorie wie auch Praxis prägen sollte (vgl. ebd., S. 332).

Auf gesellschaftlich-politischer Ebene erfolgte mit den 1970er Jahren eine deutliche Aufwertung der Erwachsenenbildung in der öffentlichen Wahrnehmung. Sie wurde gesetzlich verankert und offiziell zur vierten Säule des deutschen Bildungswesens erklärt (vgl. Siebert 2011, S. 70). Vor dem Hintergrund allgemeiner Bildungsexpansion sozialdemokratischer Prägung verabschiedeten die Bundesländer der BRD sukzessive Erwachsenenbildungsgesetze, welche zur Professionalisierung sowie Institutionalisierung dieses Bildungssektors beitrugen (vgl. ebd.). Bedeutete diese Entwicklung einerseits eine gesteigerte und darin durchaus begrüßenswerte gesamtgesellschaftliche Anerkennung der Erwachsenenbildung, so brachte sie doch auch eine neue Erwartungshaltung mit sich, auf welche die Disziplin reagieren musste. Begleitet von einer sozioökonomischen Transformation hin zum wissensintensiven Postfordismus (vgl. Lederer 2014, S. 335), wurden in der Folge vor allem diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu Bildungszielen erklärt, welche innerhalb des rasanten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels vermeintliche Relevanz hatten: Berufliches sowie qualifizierendes Lernen gewann somit an Bedeutung (vgl. Lederer 2014, S. 138; Siebert 2009, S. 10), während die zweckfreie Bildung immer mehr in den Hintergrund geriet (vgl. Lederer 2014, S. 334). Diese Qualifizierungsoffensive erforderte längerfristige, systematisch geplante und vor allem abschlussbezogene Bildungsangebote (vgl. Siebert 2011, S. 67). Kurz: Die verbesserte finanzielle Ausstattung des Weiterbildungssektors wurde verknüpft mit einer Erwartung an ökonomische Effizienz. Diese Tendenz ist bis heute nicht abgeklungen, sondern scheint sich, wie noch zu zeigen sein wird, im Kontext der vermeintlichen Wissensgesellschaft eher zu verstärken.

Gespiegelt werden diese bildungspolitischen Umbrüche auch in Umorientierungen der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Denn auf akademischer Ebene waren die 1960er/1970er Jahre geprägt von Professionalisierungsbestrebungen: Diplomstudiengänge wurden eingeführt, Professuren an Hochschulen eingerichtet. Somit entwickelte sich die Erwachsenenbildung, deren Theoriebildung zuvor fast ausschließlich aus der unmittelbaren Praxis heraus erfolgt war (vgl. Röhrig 2011, S. 193; Karl/Siebert 1981, S. 17), zu einer vollwertigen wissenschaftlichen Disziplin. Als solche bemühte sie sich fortan um Profilierung, nicht nur innerhalb des akademischen Diskurses, sondern ebenso gegenüber den praktisch tätigen Einrichtungen (vgl. Siebert 2009, S. 15).

Dies geschah vor allem im Rahmen einer Verschiebung vom Bildungsidealismus geisteswissenschaftlicher Prägung hin zu einer empirisch-sozialwissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 18). Somit dominierten in der Folge vor allem politökonomische Makroanalysen das Feld der Erwachsenenbildungsforschung, was zu der Befürchtung führte, die Erwachsenenbildung entwickle sich zu einer nurmehr abhängigen Variable des Gesellschaftssystems (vgl. ebd.). Diese Hinwendung zum wissenschaftlichen Empirismus war jedoch nicht auf die Erwachsenenbildungsforschung beschränkt, sondern ein generelles Phänomen der Erziehungswissenschaft jener Zeit: Eine Öffnung hin zur empirischen Sozialforschung wurde vollzogen (vgl. Ehrenspeck 2010, S. 156), die bis heute anhält.

Arnold diagnostiziert neben dieser ersten, „realistischen“ Wende noch drei weitere Stationen, welche die erwachsenenpädagogischen Debatten der letzten Jahrzehnte geprägt haben: So versteht er die 1980er Jahre als reflexive Gegenbewegung, die nicht gesellschaftliche Anforderungen, sondern Persönlichkeitsbezug und Identitätslernen in den Mittelpunkt stellte. Dies bestätigen auch Karl und Siebert, die bereits 1981 den hohen Stellenwert des subjektiven Faktors, prominent in Konzepten wie Alltags-, Biografie- und Lebensweltorientierung, herausstellten (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 19). Mitte der 1980er Jahre führte schließlich die Rezeption vor allem der Schlüsselqualifizierungsdebatte, aber auch anderer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte zu einer „Ganzheitswende“ vornehmlich innerhalb der Berufspädagogik. Dies mündete schließlich in die „utilitaristische Wende“ der 1990er Jahre, welche den Gegensatz zwischen zweckbezogenem Lernen und Persönlichkeitsbildung aufzuheben versuchte. (vgl. Arnold 2002, S. 30)

Einige dieser Orientierungswechsel haben bis heute Relevanz. So setzt sich der durch die reflexive Wende gesetzte Individuums- und Persönlichkeitsbezug innerhalb der biografiethoretischen Forschung fort, während die durch den Schlüsselqualifikationsdiskurs sowie die utilitaristische Wende eingegangenen Impulse im aktuellen Kompetenzparadigma einfließen.

Doch inwiefern haben die geschilderten Entwicklungen die heutige erwachsenenpädagogische Theorie geprägt? Die Antwort auf diese Frage fällt größtenteils ernüchternd aus. Zwar ist die Erwachsenenbildung laut Siebert an vielen Universitäten als Wissenschaft etabliert, doch hat dies nicht, wie eventuell zu hoffen gewesen wäre, zu einer

Konturierung des theoretischen Diskurses geführt (vgl. Siebert 2011, S. 81). Anstelle einer erwachsenenpädagogischen Gesamtheorie, wie sie Karl und Siebert 1981 noch in Aussicht stellten (vgl. Karl/Siebert 1981; S. 13, Wittpoth 2007, S. 44), findet sich heute ein pluralistisches Spektrum verschiedenster Theorieansätze. Zwar scheint es einen wissenschaftlichen Basiskonsens in Form einer generell zugrunde gelegten Erfahrungs- und Lebensweltorientierung zu geben, doch kein eigenes erwachsenenpädagogisches Theorie- und Forschungsparadigma, mit disziplinspezifischen Fragestellungen, Kategorien und Methoden (vgl. Siebert 2011, S. 9-83). Stattdessen dominieren nach wie vor Importe aus den diversen Bezugswissenschaften, was Theorien sowie Erkenntnisse angeht (vgl. ebd.).

Dies ist zunächst nicht verwerflich. Die Erwachsenenbildung verstand sich bereits zu Beginn ihrer akademischen Karriere als „Querschnittswissenschaft“, die, interdisziplinär und integrativ angelegt, nicht nur zwischen verschiedenen Bezugsdisziplinen, sondern auch wissenschaftlichen Positionen sowie dem aus der Praxis gewonnenen Erfahrungswissen vermittelt (vgl. Siebert 2009, S. 15). Zudem bringt eine solche prinzipielle Offenheit den Vorteil mit sich, dass der Diskurs nicht in Gefahr gerät, sich hermetisch abzuriegeln und lediglich um sich selbst zu kreisen (vgl. Wittpoth 2007, S. 50).

Allerdings warf der Anspruch, derart divergente Positionen überein zu bringen, schon früh die Befürchtung auf, dass über die Integration fachfremder Theorien und Paradigmen kaum noch genuin erwachsenenpädagogische Probleme definiert würden und die Disziplin so zu einem bloßen Anwendungsfall der Soziologie oder Psychologie geriete (vgl. Karl/Siebert 1981, S. 20f.).

Nun lässt sich an dieser Stelle kein Überblick über die aktuelle Breite erwachsenenpädagogischer Theorie geben, um zu bewerten, ob diese Befürchtung berechtigt war oder nicht. Die vermeintliche Problematik, welche aus einer solchen Konstellation entstehen mag, scheint jedoch innerhalb der Disziplin bekannt zu sein. Denn die Ansicht, dass es keine erwachsenenpädagogische Forschungskontinuität gibt, wird durchaus von verschiedenen Autoren geteilt. So resümiert Wittpoth nach seiner Analyse dreier ausgewählter Beiträge der erwachsenenpädagogischen Theoriediskurse aus den 1980er, 1990er sowie 2000er Jahren, dass Erkenntnisse und Ansätze sehr schnell wieder aufgegeben würden. Statt Kontinuität sicherzustellen, „setzen das Denken und Theoretisieren immer wieder an neuen Punkten an und erfinden dabei manches neu, von dem wir wissen (können), dass es historische Vorläufer hat [...]“ (Wittpoth 2005, S. 50). Auf diese Weise gäbe es nie einen zumindest vorläufig als gesichert geltenden Wissensbestand innerhalb der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung (vgl. ebd.).

Schmidt-Lauff und Nuissl teilen diese Einschätzung, wenn sie davon sprechen, dass die Anschlussfähigkeit der Disziplin nach außen größer sei als nach innen. Es werde eher an disziplinfremde Arbeiten angeschlossen als an die innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Schmidt-Lauff/Nuissl 2012, S. 26). Einen ähnlichen, wenngleich etwas anders gelagerten Punkt spricht auch Siebert an, wenn er in seinem vielrezipierten Aufsatz „Keine Zeit für Theorie“ (1992) beklagt, dass

„die Zeiten der großen Theoriediskussionen in der Erwachsenenbildung“ vorbei zu sein scheinen (Siebert 1992, S. 77). Im Gegensatz beispielsweise zur „Neuen Richtung“ der Weimarer Republik oder den 1968er Jahren gäbe es keine „hot topics“ mehr, keine Kontroversen oder anspruchsvollen theoretischen Diskussionen (vgl. ebd.). Ganz im Sinne der Postmoderne seien auch erwachsenenbildnerische Theorien nur noch als „vorläufig, relativ und perspektivisch“ zu begreifen (ebd.). Drittmittelbeschaffung sei wichtiger als Diskurs, die Philosophie habe dem Pragmatismus Platz gemacht.

Diese Ausführungen sind von nicht wenig Wehmut begleitet und auch mehr als 20 Jahre später noch aktuell, nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass ein großer Teil der durch empirische Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse aus Auftragsforschungen stammt (vgl. Gnahn 2005, S. 143). Diese ist zwar nicht per se weniger relevant als die (universitäre) Grundlagenforschung, jedoch neben der externen Finanzierung eben auch häufig von externem Erkenntnisinteresse geleitet. Somit sind sie seltener an explizite Theorien rückgebunden, wenn nämlich pragmatische Erwägungen (wie eine schnelle Veröffentlichung der Ergebnisse) in den Vordergrund geraten (vgl. ebd., S. 142). Die universitäre Forschung betreibt hingegen zwar die theoretische Durchdringung ihrer Vorhaben intensiver, bekommt jedoch dafür weniger Ressourcen für große Erhebungen zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., S. 145). Das führt in der Konsequenz dazu, dass die wissenschaftliche Begleitung und/oder Bestätigung von Modellprojekten den Vorrang vor theoriegeleiteter Lehr-/Lernforschung bekommt (vgl. Siebert 2011, S. 83).

Auch wenn es an dieser Stelle nicht möglich ist, das Geflecht von Ursachen und Wirkungen komplett zu entwirren, so liegt es doch nahe, die These aufzustellen, dass eben die Entwicklungen der letzten 50 Jahre die Herausbildung einer speziell andragogischen Bildungstheorie, wenn nicht unmöglich gemacht, so doch immerhin erheblich erschwert haben. Als wissenschaftsgeschichtlich junge Disziplin war die Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert um Profilierung bemüht, was eine Hinwendung zu den primären Bezugswissenschaften nötig machte. So entstand eine vornehmlich empirisch-sozialwissenschaftliche Haltung, welche abstrakte, grundlagentheoretische Reflexionen in den Hintergrund treten ließ. Daneben führte der bildungspolitisch motivierte Ausbau zwar zu einer Aufwertung der Erwachsenenpädagogik, nahm sie jedoch gleichzeitig für gesellschaftliche Funktionen in Anspruch, die sie bis heute zu erfüllen sucht. Die verhältnismäßig verschwindende Größe der erwachsenenpädagogischen Forschung mag demnach, zusammen mit einer nicht selten prekären Finanzierungslage, dazu geführt haben, dass eben solche Forschungsvorhaben gefördert wurden, welche entweder einen Anschluss an die relevanten Nachbardisziplinen ermöglichten oder sich der Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen wie Funktionen widmeten.

Gebündelt lässt sich also sagen, dass von außen an die Erwachsenenbildung herangetragene gesellschaftliche Notwendigkeiten, in Verbindung mit einem Rückgang der Reflexion des eigenen Selbstverständnisses zu einem Pragmatismus führt, der zwar die Legitimation grundlagentheoretischer Arbeit nicht generell in Abrede stellt, gleichzeitig jedoch kaum Ressourcen bereithält, diesen nachzugehen.

## 5.2 Wissensgesellschaft als Begründungsfolie für Kompetenzdominanz

Dass die populäre sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft den maßgeblichen Begründungsrahmen für die postulierte Notwendigkeit von Kompetenzsteigerung darstellt, ist im Laufe dieser Arbeit bereits mehrfach angerissen worden. Im Folgenden soll jedoch auf diesen Zusammenhang genauer eingegangen werden, um eine mögliche Argumentation zu entwickeln, weshalb nicht nur, wie soeben erläutert, die Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung einen hemmenden Faktor für grundlegende Bildungsbegriffsdiskussionen darstellen, sondern weshalb von der anderen Seite die Kompetenz als Konstrukt so viel naheliegender und praktikabler erscheint.

Ihre Popularität mag unter anderem darin begründet liegen, dass sich die zunehmende Bedeutung von Wissen als Gesellschafts- wie auch Produktionsfaktor mittlerweile solide empirisch belegen lässt, was die Überzeugungskraft des Wissensgesellschaftsbegriffs gegenüber anderen, weniger auf Evidenz als nurmehr argumentatorischer Plausibilität beruhenden Konstrukten stärkt (vgl. de Haan/Poltermann 2002, S. 3). Allerdings hat, und das ist bemerkenswert, bisher „keine paradigmatische Entwicklung stattgefunden, die eine präzise Umgrenzung oder inhaltliche Bestimmung zulässt“ (Hacke/Welling 2009, S. 2f.). Heißt: Es gibt keine eindeutige Definition des Begriffes.

Zumindest über einige konstitutive Merkmale scheint jedoch weitgehende Einigkeit zu bestehen. Auf der Ebene gesellschaftlicher Reproduktion wird Wissen in einer Wissensgesellschaft neben Geld und Macht als gleichberechtigte Ressource angesehen (vgl. Maasen 2013, S. 280). Auf der Ebene wirtschaftlicher Produktion hingegen ergänzt es als vierter und bedeutendster Faktor die klassische Triade aus Arbeit, Kapital und Natur (vgl. de Haan/Poltermann 2002, S. 3). Aufgrund dessen lässt sich in Wissensgesellschaften eine Expansion staatlicher und industrieller Forschungsaktivitäten beobachten sowie eine massive Zunahme wissensbasierter Berufe, welche in immer weitere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens diffundieren. Gleichzeitig nimmt die Linearität von Bildungs- und Karrierewegen ab, was zu einer gesteigerten Wahrnehmung von Risiko und Kontingenz führt (vgl. Maasen 2013, S. 280).

Auf diese Weise überblicksartig dargestellt, klingt „Wissensgesellschaft“ als Diagnose zunächst einleuchtend und stützt sich, wie bereits erwähnt, auf eine breiter werdende empirische Datenlage. Vor allem vor dem Hintergrund der rasanten Entwicklungen im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologien seit den 1990er Jahren scheint das massive Vordringen von Wissensproduktions- wie -distributionsmöglichkeiten in alle gesellschaftlichen Bereiche schwer zu leugnen. Allerdings ist es nicht unerheblich, darauf hinzuweisen, dass es sich eben doch primär um ein wissenschaftliches Konstrukt handelt, das nicht allein beschreibt, sondern auch kategorisiert und simplifiziert. Hierauf machen unter anderem Nolda aber auch Nittel nachdrücklich aufmerksam. Erstere, indem sie vor der Suggestion warnt, „mit dem [...] Begriff oder Begriffspaar den Schlüssel zum Verständnis der gegenwärtigen Gesellschaft zu besitzen.“ (Nolda 2011, S. 97). Zweiterer, indem er zumindest im Hinblick auf den pädagogischen

Kontext zur Vorsicht davor mahnt, das Label der Wissensgesellschaft als Realkategorie zu verstehen. Die Unterstellung ihrer Existenz als Faktum könne nämlich dazu führen, in Realität überaus komplexe gesellschaftliche Entwicklungen auf eine einzige Kategorie hin zu reduzieren (vgl. Nittel 2005, S. 70).

Überhaupt macht es den Anschein, als sei die erwachsenenpädagogische Rezeption des Wissensgesellschaftsbegriffs keinesfalls unproblematisch, sondern vielmehr von Ambivalenz geprägt (vgl. Kade et al. 2011, S. 197). Auf der einen Seite steht seine vermeintliche „pädagogische Affinität“ (Nittel 2005, S. 69), verbunden mit der Tatsache, dass er vor allem in bildungspolitischen Diskussionen als Referenzrahmen mittlerweile unerlässlich geworden ist (vgl. Ricken 2006, S. 14). Zudem ließe sich argumentieren, dass gerade bei immer weniger linear verlaufenden Lebensläufen und gleichzeitiger exponentieller Vermehrung von Wissensbeständen die Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle in der Befähigung des Individuums zur konstruktiven Gestaltung seines eigenen Lebens spielen könnte. Auf der anderen Seite steht zunächst die nicht unerhebliche Kritik, dass ein soziologisch gefärbtes Verständnis von Wissensgesellschaft hauptsächlich die Hervorbringung, nicht aber die aus pädagogischer Sicht viel relevantere Vermittlungs- und Aneignungsperspektive fokussiert (vgl. Kade et al. 2011, S. 198). Es handelt sich nun einmal nicht um einen genuin pädagogischen Begriff, da „Wissensgesellschaft [eben] originär und primär ein arbeitsmarktprognostischer bzw. arbeitsmarktdeskriptiver Terminus“ ist (ebd., S. 108).

Zudem besteht die Befürchtung, dass die darin behauptete Allgegenwart von Wissen die Erwachsenenbildung aushöhlen könnte, indem andere Formen des Lernens an die Stelle institutioneller, professionsbezogener Wissensvermittlung und -kommunikation treten (vgl. ebd., S. 209f.; vgl. Arnold 2002, S. 29).

Doch obschon es sich hierbei um zumindest potentiell relevante Einwände handelt, haben derlei Bedenken bisher nicht zu einer fundierten erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Wissensgesellschaft geführt (vgl. Nolda 2001, S. 99). Statt eigener Konturierungen oder zumindest doch offener Diskurse beschränkt sich die Rezeption bisher eher auf beiläufige Erwähnungen des Begriffs (vgl. ebd.) oder auf Legitimationsbeschreibungen im Zusammenhang mit der ungleich prominenteren Kompetenz. Als Ursache hierfür macht Nolda die Instrumentalisierung des Konstrukts im ökonomischen und bildungspolitischen Raum aus. Während sich die (vornehmlich soziologische) Theorie zumeist auf Beschreibung und Prognose des Phänomens Wissensgesellschaft beschränkt, wird es in der politischen und wirtschaftlichen Rhetorik als Schlagwort im Kampf um Marktmächtigkeit und Innovationsfähigkeit benutzt (vgl. Nolda 2001, S. 99). Wissen wird in derlei Zusammenhängen ausschließlich als Standorts- oder Produktionsfaktor begriffen (vgl. ebd.); als Ressource also, welche, da die im jeweiligen Kontext relevanten Wissensbestände sich permanent erneuern, auch permanent revisionsbedürftig und verbesserungswürdig bleibt (vgl. Maasen 2013, S. 282).

Ein solches Verständnis, das Wissen vorrangig als Teil einer gesamtwirtschaftlichen Wertschöpfungskette begreift, geht unter anderem auf Nico Stehr zurück. Dessen Ar-



beiten haben nicht nur den akademischen (deutschen) Diskurs um die Wissensgesellschaft entscheidend geprägt (vgl. Kade et al. 2011, S. 198), sondern werden zudem in bildungspolitischen Programmatiken teilweise explizit als Begründungsvorlage herangezogen (vgl. Hacke/Welling 2009, S. 4). Stehr versteht Wissen zunächst „als Fähigkeit zum sozialen Handeln“ (Stehr 2001, S. 8), da es Bedeutung vor allem in den Kontexten gewinnt, in denen es Veränderungen hervorrufen kann (vgl. ebd.). Wenn aber dem Wissen sein „situationsunabhängiger Wert“ abgesprochen wird und stattdessen die „Umsetzung [seines] Potentials“ in den Fokus rückt, dann wird sein „soziales Kapital“ im Zuschnitt auf „situative Faktoren“ relativiert (vgl. ebd., S. 10). So verstanden kann Stehrs Wissensbegriff als eine Kategorie gesehen werden, welche vor allem dessen instrumentelle Funktionalität betont. Deshalb bietet sich ihre Anwendung genau in solchen Kontexten an, in denen Bildungsprozesse auf ihre operativen Fähigkeiten pointiert werden sollen (vgl. Hacke/Welling 2009, S. 4).

Die Beschränkung von Wissen auf seine zweckrational einsetzbaren Qualitäten ist jedoch nicht die einzige Kritik, welche am derzeitigen Diskurs um die Wissensgesellschaft geübt wird. Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die herausragende Stellung von sogenannter „Wissensarbeit“ als entscheidendem Produktionsfaktor (vgl. Maasen 2013, S. 282). Dabei können all jene Tätigkeiten als Wissensarbeit verstanden werden, welche darauf basieren, dass das zu ihrem Vollzug benötigte Wissen sich permanent erneuert und nicht länger in einem einmaligen Qualifikationsgang erworben werden kann (vgl. ebd.). Denn auch für die Erwachsenenbildung ergeben sich aus der gesteigerten Bedeutung von Wissensarbeit(ern) ambivalente Ableitungen. Einerseits kann innerhalb einer auf Wissen und Wissensvermittlung basierenden Gesellschaft die Notwendigkeit erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten nicht bestritten werden (vgl. Nolda 2001, S. 108). Die Forderung nach stetigem Wissenserwerb könnte demnach als Legitimationsformel für die gesellschaftliche Relevanz der erwachsenenpädagogischen Praxis dienen. Gleichzeitig verliert diese jedoch ihre Exklusivität und tritt in größer werdende Konkurrenz mit anderen Anbietern bzw. Mechanismen von Wissensvermittlung (vgl. ebd.). Die Frage ist folglich, wie es der Erwachsenenbildung gelingen kann, sich als spezifische Form der Wissenskommunikation zu behaupten (vgl. Kade et al. 2011, S. 210).

Betrachtet man solche Argumentationen, so verwundert es wenig, dass im Rahmen des Wissensgesellschaftsdiskurses Kompetenzen zum pädagogischen Leitparadigma aufsteigen konnten. Obgleich Bildung als schlagwortartige Formel im politischen und öffentlichen Diskurs noch immer gern genutzt wird, wie eingangs angerissen wurde, so scheint vor allem das neuhumanistische Bildungsideal, das lange Zeit als pädagogische Zielvorstellung dominierte, doch wenig kompatibel mit den marktorientierten Forderungen einer Wissensgesellschaft. Im Gegensatz dazu lassen sich Kompetenzen für derlei Kalküle viel besser in den Dienst nehmen, denn sie funktionieren und argumentieren verblüffend analog zum Wissensgesellschaftsparadigma.

## 6. Rückblick – Zusammenfassung der Argumentation

Ausgegangen ist die Arbeit von der Frage, ob das derzeit in der Erwachsenenbildung vorherrschende Kompetenzparadigma, hinter dem bildungstheoretische Auseinandersetzungen zurücktreten, dieselben Reflexionsräume eröffnet, wie dies der Bildungsbegriff ermöglichen würde und welche Folgen dieser sich seit den 1990er Jahren vollziehende Paradigmenwechsel für die theoretische Erwachsenenbildung hat.

Hierzu wurden zunächst historische Bildungsideen skizziert, aus denen ein konsensuelles Verständnis des Begriffes als individueller, (selbst-)reflexiver, emanzipatorischer, selbstzweckhafter Prozess abgeleitet wurde. Zudem weisen Bildungstheorien immer eine gesellschaftliche Ebene auf, die implizit oder explizit mitgeführt wird und die Vorstellung dessen, was Bildung ist und kann, mitbestimmt. Ergänzt wurde dieses allgemeine Verständnis um genuin erwachsenenpädagogische Auseinandersetzungen mit dem Begriff, welche von der Weimarer Republik bis in die 1960er Jahre hinein den Diskurs mitbestimmten, seitdem jedoch innerhalb der Disziplin kaum noch explizit eine Rolle spielen.

Stattdessen bestimmt seit geraumer Zeit die Kompetenz als Leitbegriff die fachliche Diskussion. Aus diesem Grund wurde dieser ersten Abhandlung eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzparadigma gegenübergestellt. Aus einem Vergleich dreier derzeit in der erwachsenenpädagogischen Theorie wie Praxis relevanten Kompetenzverständnisse wurde eine konsensuelle Beschreibung des Begriffes als prinzipiell erlernbare, vermittelbare, steigerbare, messbare und vergleichbare Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen synthetisiert, die dazu dienen, in konkreten Situationen die Handlungsfähigkeit zu gewährleisten oder zu erhöhen.

Beide Konstrukte, so wurde im Verlaufe der Arbeit gezeigt, beinhalten sowohl konstruktive als auch potentiell destruktive Elemente, welche entweder aus der jeweiligen Theorie selbst entspringen oder aus ihrer gesellschaftlichen Verwertung und Deutung. Daher stand beim Vergleich der Bildung mit der Kompetenz, dem ein eigenes Kapitel gewidmet wurde, die jeweilige Grundidee im Vordergrund, nicht deren Umsetzung. Aus diesem Vergleich heraus ließ sich argumentieren, dass zunächst beide Begriffe in ihrem jeweiligen in dieser Arbeit herausgestellten Verständnis Selbstbildungsprozesse darstellen, die sich innerhalb der tätigen Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt vollziehen. Im Unterschied zur Kompetenz wird in der Bildung nach humanistisch-idealistischem Vorbild jedoch die individuelle Autonomie mit dem Ziel der Emanzipation als normatives Ziel mitgedacht sowie die Ebene der Gesellschaft als Voraussetzung sowie Resultat von Bildung. Während dies in frühen Kompetenztheorien, wie beispielsweise der Habermas, ebenfalls noch der Fall war, lassen aktuelle Kompetenzansätze diese Ebenen vermissen. Somit stellt diese letztlich eine funktionalisierte Verkürzung des Bildungsgedankens dar.

Allerdings stellte sich folglich die Frage, weshalb das Kompetenzparadigma dann seit geraumer Zeit den erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs dominiert. Hierfür wurden zwei Argumentationsstränge erarbeitet. Auf der einen Seite die Schwierigkeiten, mit de-

nen sich die andragogische Theoriebildung spätestens seit der realistischen Wende der 1960er Jahre konfrontiert sieht, nämlich unmittelbar relevant für die praktische Anwendung zu sein. Dieser auch durch politische und gesellschaftliche Gegebenheiten verschärfte Druck erschwert grundlagentheoretische Diskussionen, welche keinen unmittelbaren Praxisbezug aufweisen. Auf der anderen Seite wurde das Paradigma der Wissensgesellschaft angeführt, welches die öffentliche wie erziehungswissenschaftliche Rhetorik derzeit bestimmt und eine große Deckung mit dem Kompetenzparadigma aufweist, während (idealistische) Bildungsreflexionen hieran kaum anschlussfähig scheinen.

Im letzten Kapitel, das sich hieran anschließt, werden alle diese in der Analyse gewonnen Erkenntnisse miteinander verknüpft und zu einem Plädoyer kurzgeschlossen, das nicht den Vorrang eines Konstruktes vor dem anderen fordert, sondern die Notwendigkeit herausstellt, die Implikationen sowohl der Bildung als auch der Kompetenz innerhalb der Erwachsenenbildung transparent zu reflektieren.

## **7. Ausblick – Plädoyer für Bildungsdiskurs in der Erwachsenenbildung**

Auch wenn die Bewertung des Kompetenzparadigmas innerhalb dieser Arbeit vornehmlich negativ ausgefallen sein mag, soll dessen Verdienst nicht geleugnet werden. Kompetenzen bieten, wie in Kapitel 3.4.1. ausgeführt, etliche konstruktive Elemente, welche sowohl die praktische wie auch theoretische Erwachsenenbildung erreichen. Sie können, kurz, zur Erreichung der eingangs vorgestellten vier Ziele der Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden.

Doch sind sie eben, in ihrer derzeitigen Konzeption, nicht mehr als das: ein Instrument. Selbst wenn der Begriff der Kompetenz in seinem ursprünglichen Verständnis (Habermas, Roth) noch eine Anbindung an das normative Bildungsziel der Mündigkeit aufwies, so ist diese Dimension über die Zeit herausgekürzt worden. Allerdings ist fraglich, wie hilfreich es wäre, diese jetzt wieder in den Kompetenzbegriff aufzunehmen. Ein solcher Versuch würde womöglich zu Kommunikationsproblemen führen, nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der Verständigung mit der erwachsenenpädagogischen Praxis, deren hohes Interesse an der Anwendbarkeit von Modellen schwer mit differenzierten Begriffsdiskussionen überein zu bringen ist.

Ferner soll an dieser Stelle nicht dafür plädiert werden, die „kompetenzorientierte Wende“ der Erwachsenenbildung rückgängig zu machen und an deren Stelle ein wie auch immer geartetes Bildungsverständnis zu (re)etablieren.

Vielmehr wird vorgeschlagen, eine fundierte Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Bildungsverständnis als Reflexionsgrundlage zu nutzen. Einerseits für die Potentiale und auch Gefahren, welche eine einseitige Konzentration auf das Kompetenzparadigma mit sich bringt. Andererseits aber auch für das eigene Selbst- und Professionsverständnis, sowohl der individuell im Feld Tätigen als auch der Disziplin als Ganzes. Ziel wäre,

sich der einseitigen Vereinnahmung für gesellschaftliche und politische Zwecke zumindest ein Stück weit zu entziehen.

Letzteres mag zunächst idealistisch klingen. Vor dem Hintergrund schwieriger Finanzierungslagen, Anspruchshaltungen sowohl der Gesellschaft wie auch der Teilnehmenden an möglichst klare Ergebnisse, sowie des seit Jahrzehnten schwierigen Verhältnisses zwischen Praxis und Theorie (insofern, als dass viele theoretische Arbeiten von Praktikern kaum rezipiert werden) ist es fragwürdig, wie eine theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsbegriff und Bildungstheorie helfen soll, all den widersprüchlichen Anforderungen, welche an die Erwachsenenbildung gestellt werden, besser gerecht zu werden.

Allerdings ist es genau diese Frage, die den Kern des Problems beinhaltet, das über die Arbeit hinweg immer wieder aufgeworfen wurde. Denn die Ausrichtung an externen Ansprüchen bestimmt die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung spätestens seit der „realistischen Wende“ der 1960er Jahre und führt die Diskursbreite zunehmend eng. Die in diesem Zuge gestiegene gesellschaftliche Anerkennung und gesetzliche Verankerung wurde, das lässt sich zumindest provokant zuspitzen, zum Preis eines permanenten Rechtfertigungsdrucks erkaufte. Relevant ist nicht unbedingt das, was Sinn macht, sondern das, was sich lohnt ... entweder, weil auf Seiten der Praxis eine gesellschaftliche Nachfrage danach besteht, oder weil auf Seiten der Forschung Gelder dafür bereitgestellt werden.

Im Rahmen der aktuellen Wissensgesellschaftsdebatte spitzt sich diese Problematik, wie gezeigt wurde, noch weiter zu. Denn diese forciert, über den Umweg des öffentlichen und vor allem bildungspolitischen Diskurses, ein Vordringen ökonomischer und ökonomisierender Argumentationsstrukturen in alle gesellschaftlichen Bereiche, auch den der Pädagogik. Hat sich diese zumindest im Ideal noch lange Zeit an der Humboldt'schen Zweckfreiheit von Bildung orientiert, gerät sie immer mehr unter Druck, die eigenen Zielsetzungen im Hinblick auf die vermeintlichen Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft zu hinterfragen. Denn im öffentlichen Raum wird (Erwachsenen)Bildung immer mehr ausschließlich als Instrument zur Stärkung des Wirtschaftsstandortes gesehen (vgl. Lenhart 2006, S. 53) und auf das Erlangen operative Fähigkeiten hin pointiert (vgl. Hacke/Welling 2009, S. 9). Wie Prange es zuspitzt: „The classical paradigm of Bildung [...] is a paradigm lost [but] it serves as a label for education business“ (Prange 2004, S. 503). Beinahe ließe sich, zusammengefasst, der Eindruck gewinnen, als solle das Bildungssystem zu einem neoliberalen Kompetenzvermittlungunternehmen ausgebaut werden.

Dies wäre dann weniger alarmierend, wenn eine solche Rhetorik auf die Bereiche der Wirtschaft und Politik beschränkt bliebe. Jedoch werden derlei Argumentationsmuster und Nutzenkalküle über das Kompetenzparadigma, welches schon seit seiner breiten wissenschaftlichen Etablierung in den 1990er Jahren mit wirtschaftlichen Konnotationen aufgeladen wurde, auch in die Pädagogik hineingetragen. Aufgrund der ihm inhärenten Subjektorientierung beeinflusst dies jedoch nicht nur die wissenschaftliche Disziplin,

sondern auch und gerade die in der Praxis Tätigen, seien es Lehrende oder Lernende. Die werden nämlich ebenfalls vom Sog ökonomisierender Vergesellschaftung erfasst, zumal, wenn es keine Defensivmechanismen gibt, welche sich einer solchen Inanspruchnahme verwehren.

Im Falle der Erwachsenenbildung ist dies besonders brisant. Nicht nur wegen ihrer Ausrichtung an äußeren Ansprüchen. Sondern auch, weil ihre Theorie viele der in dieser Arbeit angerissenen Themenkomplexe bisher nicht ausreichend durchdrungen hat. Der Bildungsbegriff wird zwar verwendet, jedoch nicht analysiert; es gibt weder eine eigene Bildungstheorie, noch einen breiten Diskurs über mögliche Alternativen oder eine fundierte Auseinandersetzung mit historischen Bildungsverständnissen, die über die eigene Disziplin hinausreichen. Das Kompetenzparadigma ist zwar allgegenwärtig, wird jedoch nur in Teilen tiefgehender diskutiert und mit dem Bildungsbegriff abgeglichen. Und nicht zuletzt hat bisher keine umfassende Auseinandersetzung mit dem soziologischen Konstrukt der Wissensgesellschaft stattgefunden, was eine eigene Positionierung zu dem, was diese mit sich bringen mag, ungleich erschwert. Eine derartige theoretische Unklarheit über mehrere, miteinander verwobene Bereiche macht es nicht nur einem Individuum, sondern auch einer wissenschaftlichen Disziplin beinahe unmöglich, eine reflektierte Haltung zu entwickeln. Das Fehlen einer solchen eröffnet jedoch die in ihrem Destruktionspotential nicht zu unterschätzende Möglichkeit, die unscharf oder unreflektiert Begriffe mit Konnotationen zu beladen, die aus ganz anderen Bereichen kommen und eventuell auch nur dorthin gehören. Doch schon die Reflexion der Frage, was genau wohin gehört, wird maßgeblich dadurch erschwert, dass eine theoretisch fundierte Abgrenzung nicht möglich ist. Andererseits, und darauf soll ausdrücklich noch einmal hingewiesen werden, sind die Spielräume für derartige theoretische Auseinandersetzungen innerhalb der erwachsenenpädagogischen Disziplin relativ eng.

Allerdings ist es, das soll an dieser Stelle betont werden, nicht allein die vermeintliche Ökonomisierung, die das Problem darstellt. Sie ist lediglich als derzeit dringlichstes Symptom eines allumfassenden Pragmatismus zu verstehen, der spätestens seit der realistischen Wende der 1960er Jahre die Erwachsenenbildung eingeführt, theoretisch wie praktisch. Dass er als Überlebensmechanismus der Disziplin notwendig war und eventuell auch heute noch ist, will nicht bestritten werden. Allerdings klammert er wichtige individuelle und gesellschaftliche Dimensionen aus. Diese sind jedoch notwendig Teil jeder Bildung. Wie Willy Strzelewicz so treffend beschrieb, müsse die Reflexion der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Grundlage jeder Bildungsanstrengung sein – der Demokratisierung wegen, aber, so möchte hier ergänzt werden, der Selbstzweckhaftigkeit halber. Eine Erwachsenenbildung, die sich ihres Wertes auch über unmittelbar von außen an sie gestellte Anforderungen hinaus bewusst ist, wäre theoretisch wie praktisch eine Bereicherung.

Nur: Was folgt nun daraus?

Zumindest doch eine Idee. Eventuell ließe sich ja der, aus verschiedenen Gründen seit Jahrzehnten die Erwachsenenbildung dominierende Pragmatismus mithilfe eines doch immerhin unabgenutzten Idealismus auflockern.

Würde man nämlich die defensive Suche nach dem, was nötig ist, ergänzen durch die offensive Suche nach dem, was möglich ist, könnten sich konstruktive Diskursdimensionen eröffnen, die bisher zu kurz kommen. Dabei ist nicht allein die Ebene der Professionalisierung angesprochen, die zwar wichtig ist, doch auch wieder eine gewisse Form von Zweckrationalität aufweist. Vielmehr könnte es darum gehen, wie sich die Erwachsenenbildung im derzeitigen Kampf um Zuständigkeiten innerhalb einer Gesellschaft positioniert, die eventuell eben nicht ausschließlich eine Wissensgesellschaft ist, sondern deutlich komplexer. Zu überdenken wäre also, ob die theoretische wie die praktische Erwachsenenbildung auf der Dienstleistungsposition verharren will, auf welche sie seit einigen Jahrzehnten gedrängt zu werden scheint. Deren gesellschaftliche Relevanz mag unvermindert hoch sein, lässt jedoch gleichsam mögliche andere Selbstverständnisse zumindest in den Hintergrund treten, wenn nicht gar verschwinden.

Damit lautet die Frage schließlich, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben wollen, und ob die Erwachsenenbildung, statt einer vorgegebenen Lösung zuzuarbeiten, nicht an der Konturierung der Idee selbst mitarbeiten kann – entweder durch eine eigene, gesellschaftstheoretische Positionierung oder über Befähigung und Herausforderung ihrer Adressaten zu Kritikfähigkeit und eigenmächtiger Entscheidungsfreiheit, welche über die operative Selbstregulation der Kompetenzvermittlung hinausgehen.

## 8. Literatur

- Arend, A. (2008). *Zwischen Programm und Praxis: Die Volkshochschule Nürnberg in der Weimarer Republik unter Berücksichtigung von Teilnehmer- und Dozentenperspektiven*. Münster: Waxmann.
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 49), S. 26-38.
- Bader, G. (2011). Ziele und Herausforderungen der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in einer modernen Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (H. 19), S. 77-81.
- Begemann, E. (2005). Bildung. Feststellungen – Positionen – Anmerkungen – Anstöße. In: *Bildungsforschung* (H. 2), 19 S.
- Bittlingmayer, U. H. et al. (2009). Künstlich gesteigerte Kompetenznachfrage? Kritische Anmerkungen zum Kompetenzdiskurs. In: A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 120-132). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Boenicke, R. (2006). Bildung als kritisches Korrektiv der Gesellschaft. Über die Wechselfälle eines großen Anspruchs. In: K. Kempter et. al. (Hrsg.), *Bildung und Wissensgesellschaft* (S. 225-246). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Bolder, A. (2010). Arbeit, Qualifikation und Kompetenz. In: R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 813-844). Wiesbaden: Springer.
- Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 49), S. 39-47.
- de Haan, G., & Poltermann, A. (2002). *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft*. Berlin: Verein z. Förderung d. Ökologie im Bildungsbereich.
- Dohmen, G. (2002). Lebenslang lernen – und wo bleibt die Bildung? In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 49), S. 8-14.
- Eckert, T. (2014). PIAAC kritisch hinterfragt: Eine Auseinandersetzung mit PIAAC's Zielen. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (H. 3), S. 44-46.
- Ehrenspeck, Y. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: R. Tippelt et. al. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155-170). Wiesbaden: Springer.
- Erpenbeck, J. (2010). Werte als Kompetenzkerne. In: G. Schweizer et. al. (2010), *Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling* (S. 41-66). Bielefeld: Bertelsmann.
- Erpenbeck, J., & Weinberg, J. (2004). Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 3), S. 69-76.
- Euler, P. (2003). Bildung als „kritische“ Kategorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (H. 3), S. 413-421.
- Faulstich, P. (2002). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 49), S. 15-25.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2001). Willy Strzelewicz. In: P. Faulstich & C. Zeuner, *Erwachsenenbildung und soziales Engagement – Historisch-biographische Zugänge* (S. 270-281). Bielefeld: Bertelsmann.
- Flitzenberger, B. (2015). Kompetenzen von Erwachsenen. Eine arbeitsökonomische Perspektive. In: ZEW (Hrsg.), *Bildungsindikatoren im internationalen Vergleich* (S. 29-35). Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH.
- Frank, St. (2013). Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (H. 20), S. 1-7.
- Frank, St., & Iller, C. (2013). Kompetenzorientierung. Mehr als ein didaktisches Prinzip. In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 4), S. 32-41.
- Franz, A. (2014). Das Menschenbild von PIAAC. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (H. 23), S. 1-8.
- Geißler, K. A., & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 49), S. 69-79.
- Gnahs, D. (2005). Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 1), S. 141-146.
- Gnahs, D. (2010). Kompetenzprofile. In: DIE (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (S. 163-170). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahs, D. (2014). Kompetenzen und Qualifikationen. In: DIE (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 167-180). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grigat, F. (2012). Die Kompetenzkatastrophe – oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“. In: *Pädagogische Korrespondenz* (H. 46), S. 74-81.

- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hacke, S., & Welling St. (2009). Die Wissensgesellschaft und die Bildung des Subjekts – ein Widerspruch? In: *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. (H. 17), S. 1-22.
- Heiland, H. (1989). Wilhelm Flitner. Zum 100. Geburtstag am 20.8.1989. In: *Erziehen heute* (H. 39), S. 25-30
- Hof, Ch. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 49), S. 80-89.
- Höhne, Th. (2007). Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: L. A. Pongratz et al. (Hrsg.), *Bildung, Wissen, Kompetenz* (S. 30-43). Bielefeld: Janus Presse.
- Holm, U. (2011). *Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung*. URL: <http://www.die-bonn.de/id/4009> (Zugegriffen: 07.01.2018).
- Hünig, R. (2013). Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln? In: *Pädagogische Korrespondenz* (H. 47), S. 48-68.
- Kade, J. et. al. (2011). Wissen(s)theorie in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 197-212). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Karl, Ch., & Siebert, H. (1981). Theoriebildung in der Erwachsenenbildung, Teil 1. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 8), S. 6-21.
- Klemm, U. (2014). PIAAC und die Erwachsenenbildung. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (H. 2), S. 29-34.
- Klieme, E. et. al. (2009). *Bildungsforschung Band 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. URL: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf) (Zugegriffen: 07.01.2018).
- Koenig, Ch., & Sesnik, W. (2012). Notwendige Kompetenzüberschreitungen – Eine Anregung, den Kompetenzbegriff weiter zu denken. In: R. Schulz-Zander et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 299-331). Wiesbaden: Springer.
- Kossak, P., & Ludwig, J. (2015). Kompetenz und Qualifikation. In: J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 207-214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck univ. press.
- Lenhart, V. (2006). Humboldt heute – Das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In: K. Kempter et. al. (Hrsg.), *Bildung und Wissensgesellschaft* (S. 33-58). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lerch, S. (2010). Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Sinn und Nutzen begriffsgeschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 4), S. 19-26.
- Maasen, S. (2013). Wissensgesellschaft. In: A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (S. 279-286). Wiesbaden: Springer.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.



- Nittel, D. (2005). Der Beitrag der „Wissensgesellschaft zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: *Der pädagogische Blick* (H. 13), S. 69-79.
- Nolda, S. (1996). Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (H. 4), S. 605-622.
- Nolda, S. (2001). Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen* (S. 91-117). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nolda, S. (2004). *Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2011). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungspolitik? In: H. Krüger et al. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Pfadenhauer, M. (2014). Der Kompetenzstreit um „Kompetenz“ - ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In: St. Faas et al. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 41-50). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Prange, K. (2004). Bildung: a paradigm regained? In: *European educational research journal* (H. 2), S. 501-509.
- Raithel, J. et al. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R. (2007). Soft skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: L. A. Pongratz et al. (Hrsg.), *Bildung, Wissen, Kompetenz* (S. 64-81). Bielefeld: Janus Presse.
- Reutter, G. (2009). Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 36-53). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülern und Schülerinnen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, C. et al. (2014). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung. In: C. Rohlf et al. (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 11-19). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Röhrig, P. (2011). Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 179-196). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ruhloff, J. (1997). Bildung heute. In: *Pädagogische Korrespondenz* (H. 21), S. 23-31.
- Ruhloff, J. (1998). Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (H. 3), S. 411-423.
- Scheunpflug, A., & Wulf, Ch. (2015). Pädagogische Anthropologie. In: *Zeitschrift Erziehungswissenschaft* (H. 18), S. 1-3.
- Schmidt, B. (2010). Bildung im Erwachsenenalter. In: R. Tippelt et al. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 661-676). Wiesbaden: Springer.

- Schmidt-Lauff, S., & Nussli, E. (2012). Quo vadis, Erwachsenenbildungsforschung? Im Gespräch über längst Verabschiedetes und über notwendige Renaissance. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (H. 1), S. 24-27.
- Siebert, H. (1992). Keine Zeit für Theorie? In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 30), S. 77-82.
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (H. 7), S. 1-25.
- Siebert, H. (2011). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 59-85). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Stehr, N. (2001). Moderne Wissensgesellschaften. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. (H. 36), S. 7-14.
- Strzelewicz, W. (1980). *Wissenschaft, Bildung und Politik. Sammlung*. Braunschweig: Westermann.
- Sühl-Strohmanger, W. (1984). *Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung*. Frankfurt a.M: Lang.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (H. 6), S. 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 3), S. 351-362.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 19), S. 45-71.
- Tippelt, R., & Hippel, A. v. (2011). Einleitung. In: R. Tippelt & A. v. Hippel, A. v. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 11-21). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Treptow, R. (2014). Kompetenz – das große Versprechen. In: St. Faas et al. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 21-40). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Unger, T. (2007). *Bildungsidee und Bildungsverständnis: eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen*. Münster: Waxmann.
- Veith, H. (2014). Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In: St. Faas et al. (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 51-65). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Wittpoth, J. (2007). Theorie (in) der Erwachsenenbildung. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (H. 2), S. 44-51.

## **Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report**

- |         |   |
|---------|---|
| Band 1  | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.<br>Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000   |
| Band 2  | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.<br>Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000  |
| Band 3  | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)   |
| Band 4  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-<br>buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-<br>Univ., 2001  |
| Band 5  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.<br>Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-<br>boldt-Univ., 2004  |
| Band 6  | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):<br>Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit<br>Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.<br>Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung<br>– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-<br>buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-<br>Univ., 2005  |
| Band 8  | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)<br>Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-<br>ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 9  | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.<br>Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 10 | Fleige, M.<br>Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-<br>und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-<br>mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,<br>2007   |

- Band 11                      Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12                      Pihl, S.  
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13                      Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14                      Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15                      Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16                      Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17                      Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18                      Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28                    Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29                    Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30                    Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31                    Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32                    Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33                    Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34                    Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35                    Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44                    Seifert, K.  
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit  
im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin:  
Humboldt-Univ., 2015
- Band 45                    Mecarelli, L.  
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungs-  
beratung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“,  
Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ.,  
2016
- Band 46                    Hoffmann, S.  
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen  
in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studien-  
gang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Le-  
bensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47                    Dilger, I.  
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse  
zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Master-  
arbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin:  
Humboldt-Univ., 2016
- Band 48                    Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)  
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen  
Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel  
der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der  
Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informati-  
onswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhoch-  
schule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49                    Burdukova, G.  
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger  
Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellun-  
gen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslan-  
ges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016



- Band 50                      Schulte, D.  
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 51                      Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 52                      Steffens-Meiners, C.  
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 53                      Iffert, S.  
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54                      Tschepe, S.  
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55                      Klom, M.  
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56                      Stelzner, S.  
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213

Trampe-Kieslich, V.

Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090

Bierwirth, A.

Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141